

PSICOSOCIOEDUCATIVA

Nahia GRACIA GARIJO

**ACOMPañAMIENTO SOCIAL CON
INFANCIAS A TRAVÉS DEL ARTE:
UNA PROPUESTA TEÓRICA**

TFG/*GBL* 2015

upna
Universidad
Pública de Navarra
Nafarroako
Unibertsitate Publikoa

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Trabajo Social

Grado en Trabajo Social

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***ACOMPANIAMIENTO SOCIAL CON INFANCIAS A
TRAVÉS DEL ARTE: UNA PROPUESTA TEÓRICA***

Nahia GRACIA GARIJO

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

**UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA**

Estudiante / Ikaslea

Nahia GRACIA GARIJO

Título / Izenburua

Acompañamiento social con infancias a través del arte: una propuesta teórica

Grado / Gradu

Grado en Trabajo Social

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales/ Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a / Zuzendaria

Santiago MARTÍNEZ MAGDALENA

Departamento / Saila

Departamento de Trabajo Social

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2015/2016

Semestre / Seihilekoa

Primaver

Resumen

Tras realizar un recorrido histórico acerca de la idea de infancia y sus variaciones, a lo largo del tiempo, se presenta una propuesta teórica dirigida al ejercicio del Trabajo social, en la que se plantea la posibilidad de realizar acompañamiento social con infancia(s), a través del arte. Se transmite, a su vez, la necesidad de una profunda reflexión acerca de la condición de niños-niñas y otros géneros, en nuestra(s) sociedad(es), y en nuestra profesión. Nuestra percepción ante la(s) infancia(s), determinará cómo nos queremos organizar y cómo nos organizaremos. La visión que tenemos sobre el pasado, sobre el presente, y sobre el futuro determinará, en suma, cómo nos posicionaremos ante el concepto de desarrollo.

Palabras clave: Infancia(s); Trabajo social; Acompañamiento social; Arte; Desarrollo.

Abstract

After having traced the history of the idea of childhood and its variations over time, a theoretical approach, raising the possibility of providing social accompaniment with childhood(s) is offered to the Social work area. This accompaniment is proposed, as well, linked to the use of art. Conveying in turn the necessity for a deep reflection concerning the condition of children and other genres, within both our society and profession. Our perception of the childhood(s) determinates the way we organize ourselves, our interpretation of past, present, and future. It determinates, in the end, how we position ourselves to the concept of "development".

Keywords: Childhood(s); Social work; Social support; Art; Development.

Laburpena

Hautzaroaren inguruan jaiotako ideien jarraipen historiko bat egin, eta denboran zehar hari buruz sortutako aldaketak alderatu izan ondoren, Gizarte lanean aplikatzeko proposamen teoriko bat aurkeztu egin da lan honen bitartez. Hautzaroekin artearen bidez akonpainamendu soziala egiteko aukera planteatu da, hain zuzen, eta horri lotuta, gure gizarteetan eta gure lanbidean, neska-mutil eta bestelako generoek jasotzen duten paperaren hausnarketa sakon baten beharra gehitu nahi izan da. Hautzaroekiko erakusten ditugun pertzepzioak, gizartearen aurrean nola antolatu nahi garen, eta nola antolatuko garen zehaztu egiten dute. Iraganaren, orainaldiaren, eta etorkizunaren aurrean erakusten ditugun ikuspuntuak, garapenaren kontzeptuaren aurrean hartu egiten dugun jarrera azaltzen dute, azken finean.

Hitz gakoak: Hautzaroa(k); Gizarte Lana; Gizarte akonpainamendua; Artea; Garapena.

Índice

Introducción y problematización

Objetivos

Metodología

1. Marco teórico	1
1.1. Infancia(s)	1
1.1.1. Un recorrido a la sombra de la historia	1
1.1.2. El papel de las personas adultas : autoridad y poder	8
1.1.3. Las infancias en el siglo XXI: hacia un cambio conceptual desde la transexualidad, intersexualidad y transgenerismo	15
1.2. El arte y la creatividad infantil	21
2. Trabajo social y arte/arte y Trabajo social: acercamiento de dos instituciones	27
2.1. Justificación	27
2.1.1. La aportación del arte al Trabajo social y viceversa	27
2.1.2. Acompañamiento social creativo	31
2.1.3. Propuesta de acercamiento de las dos instituciones	39
3. Criterios de aplicación artística a las infancias	41
3.1. Acompañamiento a las infancias a través del arte en una Comunidad de Aprendizaje	41
3.1.1. Actividades realizadas a través de la observación participante	44
3.1.2. Otras actividades artísticas	48
3.1.3. Concepciones acerca de la creatividad	53
3.1.4. Vinculación con el tema de estudio	55

Conclusiones y cuestiones abiertas

Referencias

INTRODUCCIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN

El tema de investigación presentado, nace bajo dilemas éticos encontrados en el trato con niños-niñas y otros géneros, ya sea en periodos de prácticas, en el día a día, de manera directa, o en observación. Nace bajo la inquietud de creer y crear nuevas alternativas. O como dice De Sousa Santos: no creer en alternativas, sino en mantener pensamiento alternativo de alternativas: “porque muchas alternativas existen hoy, pero no son reconocidas como tales; son marginadas, son invisibilizadas, son excluidas, son despreciadas y también desperdiciadas” (De Sousa Santos, 2009, 19). Primeramente, se ha tratado de realizar un recorrido histórico acerca de la idea de infancia, respondiendo a cuestiones tales como: cómo se ha concebido, qué expectativas se tenía en ella, cuándo se comenzó a separar a la sociedad infantil de la adulta, por qué una separación entre grupos de edad, etc. Así, se han ido repasando las concepciones existentes en la actualidad sobre la misma, y realizado una reflexión acerca de las infancias del futuro, sobre los cambios que se han producido —y se están produciendo— en las presentes. Se irá observando cómo el tránsito que ha ido recorriendo la sociedad infantil, está inevitablemente determinado por el de la sociedad adulta, la cual no ha dejado de ejercer autoridad y poder. Se añadirá, en relación al futuro —y por tanto, al presente—, la importancia de visibilizar y trabajar junto con las infancias trans e intersexuales, integradas en la propuesta que más adelante se planteará en aplicación al ejercicio del Trabajo social. Durante estas páginas, se expresa el valor de la creatividad y su vínculo con la(s) infancia(s), adelantando el interés que origina —o podría originar— en nuestra profesión. Se ha tratado de realizar un acercamiento de dos instituciones tales como el Trabajo social y el ámbito artístico, y una justificación del porqué de ese acercamiento; de sus aportes y, de la importancia del acompañamiento social creativo dentro de nuestra disciplina. Para finalizar, se ha descrito la experiencia dentro de una Comunidad de aprendizaje, en la que se han llevado a cabo observaciones participantes, y entrevistas a través del dibujo, con diferentes niños y niñas, y profesional docente. Se han intercambiado saberes y percepciones sobre: la vinculación de metodologías artísticas en el proceso educativo, la creatividad y, la importancia de *mirar* de otra forma a la(s) infancia(s).

OBJETIVOS

Objetivo general:

Proporcionar al ejercicio del Trabajo social, una propuesta teórica sobre el acompañamiento social con infancia(s), desde una orientación exploratoria, y a través de las artes.

Objetivos específicos:

1. Documentar y dar a conocer el tránsito sobre la idea de infancia(s) durante la historia, y su relación con la sociedad adulta.
2. Aportar una vinculación sobre arte, creatividad y desarrollo infantil.
3. Contribuir en el desarrollo del acompañamiento social creativo, desde una óptica relacional, inter-subjetiva, inter-generacional, e inter-cultural.
4. Experimentar un estudio de caso único, en una Comunidad de aprendizaje, en la que acompañar a las infancia(s) a través de actividades artísticas.

METODOLOGÍA

Metodología:

1. Investigación bibliográfica:

Al principio de la investigación se llevó a cabo un amplio análisis de la bibliografía relativa al tema de estudio. Se elaboró un fichero con múltiples referencias, de las que las de mayor interés fueron posteriormente consultadas, tras una evaluación crítica del material recopilado. Durante el proceso, se han ido ampliado los documentos bibliográficos a medida que nuevas inquietudes iban surgiendo.

2. Enfoque historiográfico:

Se han realizado lecturas relativas al tema de estudio con un enfoque historiográfico sobre la idea de infancia. DeMause (1982), Tucker (1982), Ariés (1987), y Bajo y Betrán (1998) son algunos de los referentes tomados en consideración durante el proceso de investigación, dada la magnitud de sus estudios. El objetivo del estudio historiográfico fue: 1º Atender a las formas narrativas en la construcción de las infancias a lo largo de la historia y sus contextos; 2º Observar la tensión etaria adultocéntrica en la disciplina infantil; y 3º Conceptualizar los criterios seguidos en dicha construcción y manejo contemporáneo, buscando problematizarla.

Elaborado el Marco teórico con las técnicas anteriores que problematice la cuestión, bajo la hipótesis de la importancia del arte en el acompañamiento a las infancias, enfrentamos un campo empírico único como caso de análisis, a modo al menos de ejemplo práctico con el que poder explorar un acercamiento al tratamiento social de las artes en la socialización y el acompañamiento a las identidades infantiles.

3. Observación participante

En relación al tercer apartado del trabajo, se ha realizado una observación participante en el Colegio Público Julián M^a Espinal Olcoz, desarrollada durante el mes de mayo, en el entorno rural de Mendigorriá. En ella, se han realizado cuatro entrevistas en contexto de aula, a alumnado de sexto curso (11 años), a través de la técnica del dibujo (Goodnow, 1983; Luquet, 1972). Durante el apartado mencionado, a la hora de nombrar a las personas entrevistadas, se ha optado por utilizar el concepto

“acompañante”, aunque el término clásico sea “informante”, por su adecuación a la teoría trasladada sobre el acompañamiento social y sus valores intrínsecos. Por otro lado, se ha llevado a cabo una entrevista a profesional docente, y otra a cargos directivos. Una vez conocida la distribución del centro de la mano de profesorado y alumnado, se ha formado parte de dos actividades artísticas. La primera de ellas, actividad de escultura realizada en aula; y la segunda, actividad de dibujo de plantas realizada al aire libre, en el espacio “terraplén”. Ambas, junto con alumnado de quinto y sexto curso.

Como sostiene Aguiar (2015), la observación participante, técnica cualitativa que acompaña al trabajo de campo, es una herramienta de recogida, análisis e interpretación de información en la que el investigador o la investigadora, juegan un rol activo en las interacciones con el grupo que es objeto de su estudio.

4. Estudio de caso único:

Teniendo como referente a Flyvbjerg (2004), que examina los cinco malentendidos comunes sobre la investigación mediante estudios de caso, y anima al refuerzo de las Ciencias sociales mediante la realización de más estudios profundos de caso; se ha llevado a cabo un estudio de caso único, ubicada en la Comunidad de Aprendizaje.

1º El conocimiento teórico es más valioso que el conocimiento práctico; 2º No podemos generalizar a partir de un solo caso y, por lo tanto, el estudio de un solo caso no puede contribuir al desarrollo científico; 3º Los estudios de caso son más útiles para generar hipótesis, mientras otros métodos son más adecuados para verificar las hipótesis y construir las teorías; 4º El estudio de caso contiene un sesgo hacia la verificación; 5º Suele ser difícil resumir estudios de caso específicos (Ibídem).

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Infancia(s)

1.1.1. *Un recorrido a la sombra de la historia*

*Por desgracia, la historia de la infancia no se ha escrito nunca,
y es dudoso que se pueda escribir algún día,
debido a la escasez de datos históricos.*

James Bossard

La palabra infancia hace referencia a más de un concepto, y representa diferentes realidades sociales que no se mantienen a lo largo de los años. Todas las realidades tienen algo en común: los niños y las niñas (Casas, 1998). Como expresa Qvortrup (1991, citado por Chiroque Solano 2005) es necesaria la distinción entre el concepto de niño y niña y el de infancia; porque el primero se centra en la dinámica del desarrollo de manera individual¹, introduciendo la discusión de género, y el segundo se ubica en la dinámica del desarrollo social².

Etimológicamente “in-fancia” viene del latín in-fale que significa “no habla”; que no tiene palabra, que no tiene nada interesante que decir, que no vale la pena escucharlo (Casas, 1998). Este autor nos muestra que una de las acepciones al término puede entenderse como *periodo determinado* de la vida de un niño o de una niña medible por un intervalo de edad; considerando dicho periodo desde el nacimiento hasta los siete, diez, doce, catorce, o hasta los dieciséis años. La Convención sobre los Derechos de la niñez de las Naciones Unidas³ lo considera hasta los dieciocho años (art.1), a no

¹ Entendido como el desarrollo cognitivo, personal, emocional y socioafectivo (Ruiz de Miguel, 1999).

² La ubicación del concepto de infancia en la dinámica del desarrollo social, tal y como se formula en Chiroque Solano (2005), supone entender que la situación en la que se encuentren niños, niñas y adolescentes, siempre será reflejo de cómo se concibe la idea de desarrollo en dicha sociedad, de su inversión en el presente y en el futuro, del trato e importancia dirigidas a la calidad de vida y a la supervivencia.

³ Fue elaborada durante diez años (1979-1989) con las aportaciones de diversas sociedades, culturas y religiones aprobándose el 20 de noviembre de 1989, entrando en vigor en septiembre de 1990, y constituyéndose como el tratado internacional que más apoyo ha recibido a lo largo de la historia del derecho internacional (Dávila Balsera y Naya Garmendia, 2006). La Convención puede consultarse en: UNICEF Comité Español, (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid: UNICEF [Disponible en

ser que la legislación del país prevea con anterioridad la mayoría de edad. Sin embargo, no existe un consenso sobre dicho intervalo⁴ (Casas, 1998, 23).

Son muchos los documentos que hablan de las infancias como unidades de difícil investigación (Pavez Soto, 2012; DeMause, 1982; Bajo y Betrán, 1998; Muñoz Buendía, 2000). Durante muchísimo tiempo se creyó que la historia debía estudiar los sucesos públicos para considerarse seria, y no los privados⁵ (DeMause, 1982). Esto ha generado que las infancias se hayan convertido en hilo de Ariadna, en fenómeno oculto en el laberinto de los tiempos, en objeto invisible; se ha evitado mojarse en las aguas de la historiografía (Meraz-Arriola, 2010). No nos sorprende, que a día de hoy se denuncie, por ejemplo, la vulneración y marginación por etnia, género o clase. Sin embargo, se echa en falta la crítica dirigida a la marginación sensible de los niños y de las niñas durante la historia (Muñoz Buendía, 2000). De esta forma, DeMause (1982) considera que cuanto más se retrocede en el tiempo, más atrocidades nos podemos encontrar: muertes violentas, abandonos, golpes, terror, abusos sexuales, etc. Así, contempla la historia de las infancias como una pesadilla de la que acabamos de despertar.

El aporte de DeMause (1982) se considera fundamental. Sin embargo, ha sido muy criticado por no haber profundizado en las claves que explican los fenómenos que denuncia (Rodríguez Pascual, 2000). Parece ser que las atrocidades que describe este autor tienen su razón en el sentimiento de la infancia⁶ descrito por Aries (1987), lo que da el salto desde el infanticidio consentido a la Declaración de los Derechos del Niño⁷

(09/04/2016): https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf. Más adelante se volverá a nombrar.

⁴ Es importante señalar que en algunos textos legales españoles el intervalo cero-dieciocho también se comprende como infancia y adolescencia (Casas, 1998).

⁵ Considero importante recordar que la distinta valoración de lo público y lo privado, ha establecido, de la misma manera, lo masculino y lo femenino; es decir, el espacio público ha sido atribuido a los hombres, y el privado a las mujeres. Esta concepción ha sido determinante a la hora de reforzar las ideologías que encuentran justificación en la exclusión de las mujeres de la vida política y económica (entre otras) y de la perpetuación de un status inferior a las mujeres sobre la base de los estereotipos culturales de género (Andía Pérez, 2007). Esto sitúa a la infancia en el plano doméstico.

⁶ El sentimiento de la infancia no se confunde con el afecto por los niños y por las niñas, sino que corresponde a la conciencia de la particularidad infantil, particularidad que distingue a niños y niñas de las personas adultas (Ariès, 1987).

⁷ Tras el desastre de la Segunda Guerra Mundial, y posterior a la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de 1948 cuyo objetivo principal era “luchar por la paz”, La *Declaración de los Derechos del Niño* de 1959, aprobada en noviembre por la Asamblea General de Naciones Unidas, surge en un contexto internacional más pacificado, con la recuperación de todos los países que habían intervenido en la guerra, y recuperando el camino hacia los derechos de los niños y las niñas, tras la nueva situación de la infancia posterior a la guerra (Dávila Balsera y Naya Garmendia, 2006).

(Rodríguez Pascual, 2000, 102). Ariès (1987) describió el carácter invisible que obtuvieron las infancias durante la Edad Media; hasta aproximadamente el siglo XVII, *el arte medieval* no conocía la idea de infancia, o simplemente no trataba de representarla⁸ (Ariès, 1987, 57-59).

La figura de los niños y de las niñas aparecía dibujada como la de una persona adulta en miniatura⁹; con deformación corporal, sin características propias, sin una apreciación de su naturaleza particular (Meraz-Arriola, 2010). El presente autor nos plantea que la excepción, quizá, podría encontrarse en el arte griego del periodo helénico —en concreto en la producción de figuras de Eros¹⁰ representadas con proporciones muy cuidadas— aunque podría, simplemente, ser efecto de los ideales miméticos del arte helénico. De cualquier forma, el arte de la Antigüedad permaneció unido a un mundo de representaciones que desconocía y rechazaba a las infancias, haciéndose pocas alusiones a la vida infantil en las biografías de “personajes célebres” como las de nobles o reyes que, aparte de conllevar poco valor histórico documental, han sido idealizados y fantaseados¹¹ (Meraz-Arriola, 2010, 265).

El concepto de infancia se ha convertido en un concepto frecuentemente utilizado en nuestro vocabulario cotidiano (Romero Ospina, 2015). Sin embargo, tal y como defiende Ariès en su libro *Centuries of Childhood* (1987); la infancia que conocemos en la actualidad es una construcción de los últimos trescientos años, y fue en la edad moderna cuando se creó la distinción entre la infancia y la sociedad adulta, mediante un lento proceso de escolarización y profundos cambios en el ambiente familiar; con anterioridad, apenas se diferenciaba la infancia de edad adulta porque se divertían de formas similares, a menudo compartían el mismo trabajo, y en cuanto podían prescindir de la dependencia materna, ya se les consideraba parte de la sociedad

⁸ Según este autor, cuesta creer que esta ausencia se debiera a la torpeza o a la incapacidad. Considera, más bien, que en esa sociedad no había espacio para la infancia.

⁹ Ejemplo de ello podríamos encontrar la figura de Ismael en el Salterio de San Luis de Leyden, a finales del siglo XII o principios del siglo XIII; que poco después de su nacimiento ya tenía los abdominales y pectorales de un hombre (Ariès, 1987, 57).

¹⁰ Personaje mitológico; dios del amor, el deseo y el sexo (Serrano Barquín, Salmerón Sanchez, Serrano Barquín, 2010).

¹¹ Como el diario personal de Jean Héroard, médico de Luis XIII, de comienzos del siglo XVII; que decía que en su nacimiento, *el delfín* había sostenido con tantísima fuerza el cordón umbilical de su madre, que ella no podía arrebátárselo (Meraz-Arriola, 2015). Ariès (1987) añade varios pasajes sobre el diario de su infancia.

adulta (Tucker, 1982, 20). Dirá Pérez Sánchez (2004, 153): “El reconocimiento de la especificidad de los niños fue posible cuando la vida familiar se estableció en el ámbito privado, cuando la casa dejó de ser el lugar abierto, una prolongación de la vida social en la calle, permitiendo el surgimiento de un sentimiento de familia como valor específico”.

Si bien Phillipe Ariès abrió con su obra el debate sobre la historia de la infancia, el tema ya estaba anticipado en *El proceso de la civilización* (1939) de Norbert Elias (Bajo y Betrán, 1998). Este último explica que durante los primeros tiempos de la Edad Moderna, existía un conjunto de manuales prácticos dirigidos a las personas adultas que enseñaban cómo comportarse, y que estos comportamientos provocaban el distanciamiento entre ambas generaciones (Bajo y Betrán, 1998, 12). A pesar de que el estudio histórico de Ariès es, sin duda, uno de los más importantes, es también uno de los más criticados, entre otras cosas, por haberse construido ciñéndose en una pequeña parte de la sociedad francesa con falta de representatividad (Tucker, 1982). Al fin y al cabo, es evidente el carácter desigual que ocupa la niñez en las civilizaciones de oriente y occidente (Meraz-Arriola, 2010), más allá de las diferencias existentes dentro de ambas.

El siglo XVIII avanzó pasos hacia la sensibilización de la condición de las infancias¹² (Bajo y Betrán 1998). John Locke¹³ consideraba que se debía estimular la creatividad de niños y niñas, responder con atención a sus preguntas, tratarlos/as como criaturas razonables; Jean-Jacques Rousseau¹⁴ defendía que se debía ser niño/a antes de ser adulto/a, y que por tanto, que las personas adultas debían dejar madurar la infancia sin prisas, sin quemar ninguna de sus etapas. En el siglo XIX y en buena parte del siglo XX predominó una sensibilidad romántica que alcanzó su auge en 1860 y 1930. Frente a la realidad de un mundo en rápida transformación, se socializó el individualismo pedagógico de Rousseau; figuras fundamentales como Johann Pestalozzi, Madame de

¹² Las nuevas ideas sobre éstas se irían aceptando de manera lenta y puestas en práctica ya en la siguiente centuria; empero, primó una concepción de la niñez no sólo comprendida como un estadio distinto de la vida, sino como el mejor de todos (Bajo y Betrán, 1998, 141). Darnton (1984, en Stagno, 2011), realiza un análisis sobre la cultura francesa del siglo XVIII considerando las modificaciones en la sensibilidad adulta hacia la infancia a través de los cuentos de transmisión oral campesina.

¹³ Su ensayo *Some thoughts Concerning Education* (Pensamientos sobre la educación, 1963) se considera clásico en este proceso (Ibídem).

¹⁴ En *Emilio* (1762).

Stael o Friederich Frobel, dedicaron su tiempo a la creación de una nueva concepción de la escuela que ponía a los niños y niñas en el centro de atención, y de sus aportes derivaron los futuros jardines de infancia¹⁵ de Montessori, Decroly, Rosa Agazzi o Alfredo Adler (Bajo y Betrán, 1998, 141-143).

A comienzos del siglo XX la disciplina del psicoanálisis introdujo la primera concepción de los niños y de las niñas como sujetos en la cultura moderna (Meraz-Arriola, 2010). El psicoanálisis entiende que son seres habitados por el lenguaje y el deseo inconsciente; tanto y de la misma manera que cualquier persona adulta (Meraz-Arriola, 2010, 266).

Se considera, finalmente, que la idea de infancia surge en el siglo XVIII en la cultura de occidente, alcanzando su madurez a finales del siglo XX bajo la Convención ya citada, de 1989; por la cual crecieron los estudios sobre la infancia, sobre los niños y las niñas (Llobet, 2014). No obstante, cuestiones que parecen convenciones ineludibles y de las que parece haber acuerdo internacional, han sido a menudo problemáticas por no tener en cuenta variaciones relacionadas con la cultura, la etnicidad, el género, la historia y el lugar; la incapacidad de consolidar *una definición universal de infancia* se suma al condicionamiento de los paradigmas teóricos, métodos y políticas relacionadas con ella (Llobet, 2014, 11).

Como primer acercamiento a las infancias, se ha querido trasladar la idea de que la infancia es *una construcción social fuertemente ideologizada*. Por un lado, a las infancias se les ha dado un significado aprendido como si fuera un hecho objetivo, y éste ha sido interiorizado por la socialización, y ha sido reproducido, a su vez, mediante una transformación de la conciencia (Gaitán, 2000). El orden social es producto de la actividad humana, y resultado de la interacción de los individuos y del mundo social; no forma parte de la naturaleza de las cosas. Así, las conductas, pautas, normas y regulaciones construidas hacia los niños y las niñas, son únicas en cada sociedad presentando diferencias históricas y culturales que trasladan distintas formas de vida social (Gaitán, 2000, 31). Por otro, como sostiene Gélis (2001, en Stagno, 2011), el interés e indiferencia por los niños y las niñas pueden coexistir dentro de una misma sociedad, prevaleciendo una actitud sobre la otra (sea por motivos culturales y

¹⁵ Creados para que niños y niñas se desarrollaran y crecieran de manera placentera (Ibídem).

sociales de difícil discernimiento); ambas actitudes no son características excluyentes de ningún periodo histórico.

“Los niños, seres concretos y diferentes entre sí, han sido marcados por las circunstancias de su entorno y por los valores de su época. Su propia existencia podía ser negada por los mayores o recibida con alegría, pues estos grandes desposeídos no eran dueños siquiera de su propio derecho a la vida, como tampoco lo han sido de su propio reflejo en los documentos históricos. Sólo conocemos sus sentimientos, sus alegrías y pesadumbres, su interioridad, en suma, a través de testimonios que nos han dejado sobre ellos los adultos¹⁶, que, niños en otro tiempo, mantuvieron recuerdos pasados por el tamiz de la experiencia y a menudo desfigurados” (Bajo y Betrán, 1998, 11).

A través de la cita de Bajo y Betrán, podemos evidenciar el recorrido turbulento y, a la sombra, por el que se han ido construyendo las infancias durante la historia. Podríamos realizar una lectura de este hecho desde la noción conceptual de “clases de edad” y desde ahí iniciar una reflexión en torno a la condición adultocéntrica de nuestra sociedad occidental (Duarte Quapper, 2012, 103); porque como lo define el sociólogo francés Pierre Bourdieu: la edad es un campo social (en Ríos Segovia, 2008). Sin embargo, así como los niños y las niñas han sido fuertemente excluidos y excluidas (y lo están siendo) desde un pensamiento adultocéntrico, las mujeres lo hemos sido, además, desde un pensamiento del centro —androcéntrico— (Moscoso, 2008). De esta manera, no cabe duda que la historia de la infancia de las niñas es, todavía, mucho más discriminada:

“Llama la atención la gran preferencia que, en el pasado, se dio a los varones (...) en la separación paulatina que existía entre los estilos del niño y del adulto, fueron en general los chicos los que primeramente recibían enseñanza organizada, los que tenían juguetes hechos para ellos y de los que se esperaba hiciesen gala de un comportamiento de tipo bullicioso y turbulento, sobre todo en los muy jóvenes. Para las muchachas, en especial para las procedentes de

¹⁶ Como sostiene Tucker (1982), la historia tiende a una clara orientación masculina; con gran frecuencia fueron los padres y luego los maestros los que facilitaron los testimonios históricos a propósito del comportamiento de los niños.

familias pobres¹⁷, su infancia tenía que competir con frecuencia con sus cada vez mayores responsabilidades domésticas, colocándolas en la necesidad de cuidar de sus hermanos más pequeños durante los sucesivos partos de la madre. Las chicas, ya desde sus primeros años, se modelaban de acuerdo con sus madres, y a veces la semejanza era verdaderamente extrema” (Tucker, 1982, 143-144).

Por otro lado, este otro pensamiento; el adultocentrismo, puede comprenderse como un sistema de relaciones que naturaliza el ser niño/niña o adulto/adulta, como si ciertas actitudes, actividades, modos de relacionarse con el mundo fueran exclusivamente o de personas adultas o de niños y niñas (Moscoso, 2008). La infancia se conforma en el espacio de la *ajenidad*, de la *otredad*, de la *exclusión* de las distintas esferas de la vida social; como la cultural, económica, estética, política, etc. Al mismo tiempo, se ubica fuera de los regímenes de discursividad, constituyéndose en un subalterno¹⁸ y hallándose en una situación de subordinación —en este caso, en términos de generación— (Moscoso, 2008, 5).

Antes de finalizar este epígrafe, me gustaría compartir la idea de Romero Ospina (2015) de *desnaturalizar* la infancia. Nuestras prácticas sobre la misma atraviesan discursos que asumimos diariamente, así que desnaturalizar la infancia significaría entenderla como una verdadera categoría sociopolítica¹⁹ (Romero Ospina, 2015, 337); porque cuando los niños y las niñas se representan por un concepto como el de infancia, es porque esta representación se hace desde la ciencia (un campo interdisciplinario y una instancia institucional); así que, la historia de las infancias podría ser triple; una historia de los *conceptos* (o desde que existen conceptos) sobre las infancias, una historia de los niños y de las niñas en *representaciones* que no son

¹⁷ Es sabido que la discriminación es triple si se es niña, mujer, pobre.

¹⁸ Spivak, en una entrevista que llevó a cabo Asensi (2006) señaló que el subalterno o la subalterna no puede hablar en la medida en que no hay institución que escuche y legitime sus palabras. No puede llevar a cabo eso que se denomina un acto de habla, entre otras cosas porque no tiene *autoridad* para hacerlo. Decía que la persona subalterna no puede ser representada, ni habla ella ni podemos hablar por ella; constituye un silencio irrecuperable, una voz cuyos sonidos y marcas trituran el tiempo y la nada (Moscoso, 2008, 10).

¹⁹ Esto supone que las transformaciones que han afectado a las percepciones sobre la infancia moderna están estrechamente vinculadas a los cambios en los modos de socialización (Pérez Sánchez, 2004). Como sostiene Mendel (1974), parece necesario que la infancia se constituya como clase —clase de edad, clase social, clase política— para el objetivo de lograr una mayor liberación, una mayor humanización.

conceptuales, y una *historia sin referencia* ninguna a su existencia, como es la de la antigüedad (Quiceno 2003, citado por Romero Ospina, 2015).

Durante el siguiente epígrafe trataré de aproximarme al papel que las personas adultas han adoptado durante este proceso de construcción de la idea de infancia: se tratará el tema de la autoridad y del poder que han ejercido —y que ejercen— en la relación desigual que lleva intrínseca la noción de clases de edad.

1.1.2. *El papel de las personas adultas: autoridad y poder*

*Recuerdo bien
aquellos "cuatrocientos golpes" de Truffaut
y el travelling con el pequeño desertor,
Antoine Doinel,
playa a través,
buscando un mar que parecía más un paredón.
Luis Eduardo Aute*

La forma en la que se tratan y se conciben las infancias hace que se reflejen las diferencias culturales que camuflan las grandes similitudes que existen entre cualquier niño o niña del planeta (Tucker, 1982). Así lo explica Meraz-Arriola:

“El niño ha sido visto en diferentes momentos como un ángel pleno de inocencia o un demonio portador de todo mal; como el producto de la mera necesidad del cuerpo o un intruso mortífero en el seno materno; como un espejo que refleja a un adulto prematuro o bien a un *ser incompleto que requiere moldeamiento*, igual que una roca en estado bruto solicita la mano y los instrumentos del escultor para cobrar aspecto humano. Con la mayor de las suertes, el niño ha sido considerado un adulto en potencia, quizás lleno de futuro pero vacío de realización” (Meraz-Arriola, 2010, 266).

Parece ser que en nuestra cultura, las representaciones sociales adultas sobre la(s) infancia(s) se han centrado en la idea de los-as *aún-no*, idea excluyente en relación con los-as *ya-sí* (Casas, 1998). Como indica Rabello de Castro (2004, citado por Gaitán

Muñoz, 2010); la identidad de los niños y de las niñas se concibe como una “diferencia” con respecto a la de las personas adultas: lo que el/la adulto/a es, el/la niño/a no es todavía, pero será; lo que el/la adulto/a fue, y ha superado felizmente, el/la niño/a es. Al fin y al cabo, la idea de infancia se viene comprendiendo como periodo de entrenamiento para lograr aquello que la sociedad —adulta— espera, y en este intervalo de tiempo los niños y las niñas se conducen por las personas adultas —experimentadas— que legitiman su situación de *dependencia* (Gaitán, 2010).

Mendel (1974) recuerda que toda persona que se quiera acercar al estudio de las relaciones, pasadas o presentes entre personas adultas y juventud, tropieza irremediabilmente con el fenómeno de la *autoridad*: “la autoridad se impone de arriba abajo y el que la soporta la vive de abajo a arriba, a imagen de las diferencias de talla del pasado” (Mendel, 1974, 68). Hasta ahora, los discursos sobre las infancias han fomentado la idea de que un grupo debe ser regulado por otro generando múltiples espacios de *poder* (Duarte-Duarte, 2013); y así, a través de los cuidados, de la protección y de la privacidad, se han justificado y legitimado los límites y controles ejercidos por parte de la sociedad adulta; regulando y controlando mediante la disciplina, el aprendizaje, el desarrollo, la maduración y la obtención de ciertas habilidades (Llobet, 2014). ¿Cómo se ha logrado (y se logra) esa regulación y control? ¿Cuál es el mecanismo para poder obedecer a esta autoridad señalada? La respuesta se encuentra en el sentimiento de culpabilidad cultivado por parte de la sociedad adulta; un condicionamiento que ha jugado un papel transcendental en el objetivo de que los niños y las niñas se sometan a la autoridad (Mendel, 1974). Cuando esta culpabilidad (que en el fondo se trata de temor al abandono) es manejada o explotada por la persona adulta, el niño o la niña viven la autoridad como una verdadera “protección”; porque en cierta manera, interiorizan la seguridad de que no van a ser abandonados/as. Asimismo, este condicionamiento permite la eficacia del “adiestramiento” infantil que ha sido generado mediante el “chantaje del amor”; un chantaje que puede ponerse en práctica desde muy temprano²⁰, y que evitará una evolución natural hacia la autonomía²¹:

²⁰ Aunque pueda ponerse en práctica desde muy temprano, este sometimiento “precoz” marcará a la persona para durante toda su vida; y aunque ésta pueda desmontar intelectualmente los mecanismos

“Si el sujeto no se somete, si expresa una voluntad propia, el adulto le señalará su desaprobación haciéndole ver que ya *no le quiere*. De esta forma, el niño, aun de muy corta edad, antes incluso de la aparición del lenguaje, asociará de manera irreversible la propia afirmación y la pérdida del amor del otro” (Mendel, 1974, 63).

Alice Miller en su libro *Por tu propio bien* (1980) describe la educación que recibieron algunos personajes célebres, y a través de estos relatos, muestra cómo el trato que reciben los niños y las niñas, influye de manera insospechada en su psicología²². Describe cómo se busca “convertir” a niños y niñas en personas dóciles y obedientes “dominando” sus voluntades, logrando que eviten cualquier rebelión por el miedo a la posible respuesta de sus padres y madres. De esta manera, niños y niñas no son conscientes de que durante sus infancias les hicieron daño, generando que este tipo de conductas sean repetidas durante las siguientes generaciones²³.

El estudio de Miller (op.cit.) se aproxima a dos instituciones importantes como son la educación y la familia, instituciones que *normalizan y regulan* las conductas de los niños y de las niñas: “la educación, en tanto dispositivo de la modernidad, y posteriormente el correlato de la comunicación masiva, han funcionado históricamente como herramientas de *control y disciplinamiento* de las infancias, utilizadas por los adultos para igualar a los diferentes en su actuar cotidiano; mas no para tomar conciencia de sus derechos, de las oportunidades y potencialidades para desarrollarse en y desde su diferencia” (Godoy Peña, 2015, 91). La escuela nace como espacio socializador²⁴ que inculca normas y valores socialmente “aceptados” y reprime conductas “desviadas” (Krotsch, 2013), caracterizando a la infancia de manera homogénea y al niño y a la niña como sujetos que aceptan las exigencias de las

del condicionamiento, su huella psicoafectiva quedará grabada. En este sentido, el “adiestramiento” en la edad adulta favorecerá el sometimiento a aquellas personas que representen la autoridad (Ibídem).

²¹ Autonomía personal basada, principalmente, en una “funcionalidad anátomo-fisiológica” competente en las exigencias sociales cotidianas como expresa Martínez-Magdalena (2014).

²² Sin embargo, podría cuestionarse la consideración de que una “mala educación” genere irremediamente una “influencia negativa” en su psicología.

²³ Es decir; según esta autora, si no es posible revivir y elaborar de manera consciente el desprecio recibido en nuestra propia infancia, corremos el peligro de volver a transmitirlo.

²⁴ Mediante la organización de los tiempos y espacios, exigencias de limpieza, medidas relacionadas con la salud física y moral, construcción de jerarquías, separación entre espacios público-privado, entre otros (Stagno, 2011).

personas adultas²⁵ (Durkheim, 1958-1917, en Stagno 2011). Tal y como lo había señalado Mendel, su éxito se manifiesta a través de los sentimientos de vergüenza y culpa; es decir, si en la escuela nos enseñan cómo “debemos” comportarnos, cualquier “desviación” respecto a esa expectativa se condena mediante el autocontrol de las emociones, y la interiorización de estos sentimientos (Krotsch, 2013, 158). Sin lugar a dudas, la escuela obligatoria es un elemento central en el proceso de socialización de la infancia: por un lado, desarrolla la conversión de los niños y las niñas en personas alumnas, y por otro lado, las clasifica y distribuye en categorías académicas²⁶, contribuyendo en la construcción de diferentes tipos de infancia (Pérez Sánchez, 2004):

“Se trata de un espacio que figuradamente separa al niño del mundo social, representa la separación entre el mundo exterior y el escolar, donde el tiempo se planifica en secciones definidas —disciplinas académicas y sus correspondientes actividades—, y se contabiliza en términos de ganancias y pérdidas. Lugar donde el poder se configura en torno a la figura del maestro, que tiene la autoridad moral frente al alumnado, y donde el sistema de transmisión de los saberes está íntimamente ligado al funcionamiento disciplinado. Además, el marco organizacional y relacional de la escuela, y más concretamente de la escuela primaria, se estructura en torno a un doble sistema: conocimiento y disciplina. En este sentido, la adaptación por parte del alumnado a las normas establecidas y la asimilación de los hábitos sobre trabajo son objetivos tan importantes como la adquisición de los conocimientos obligatorios” (Pérez Sánchez, 2004, 160).

La institución familiar también juega un papel decisivo: Pérez Sánchez (2004) sostiene que la ideología hegemónica sobre la crianza de las infancias está basada en una importante contradicción; porque por un lado, existe un discurso sobre autonomía,

²⁵ En una definición que enfatiza la falta de adecuación, inmadurez e irracionalidad de los niños y las niñas (Ibídem).

²⁶ La edad será la principal herramienta a través de la cual se articularán el saber sobre la naturaleza infantil, la definición de los ritmos y la orientación del desarrollo normal que se derivan de él, y las estrategias de distribución y organización de niños y niñas en las escuelas. En la medida en que la edad opera como un organizador de las descripciones del desarrollo cognitivo, afectivo, físico, moral, etc., y en la medida también en que estas descripciones se consideran universales; la edad se convierte en el principal indicador de lo que los niños y las niñas pueden y deben aprender en cada momento y bajo qué condiciones concretas (Diker, 2009).

individualismo, implicaciones paternas/maternas y centramiento del niño y de la niña; y por otro, se imponen prácticas y actuaciones que potencian el poder y el control.

El conocimiento pedagógico, psicológico y médico sobre la naturaleza infantil —delimitado hacia el siglo XIX como objeto científico— ha descrito y prescrito la orientación del desarrollo infantil considerado “normal” y se ha instituido como punto de referencia para la formación y protección de los niños y de las niñas, tanto en el ámbito público como en el privado, prescribiendo el ajuste a una norma e introduciendo una carencia; una norma estructurante del medio que sirve para medir “los desvíos” (para nombrarlos, clasificarlos y jerarquizarlos) y unos parámetros²⁷ que determinan “cómo son los sujetos” y “cómo deberían ser” (Diker, 2009). Así, la introducción de estas normas hace que se constituya una *visión monolítica y universal* de la infancia —supuestamente basada en la descripción de su *naturaleza*, pero plagada, en realidad, de contenidos culturales y sociales— permitiendo distinguir la infancia “normal” de la que no lo es, y orientando las pautas de educación y crianza dirigidas a la infancia “normal” y las diferencia de las estrategias institucionales dirigidas a tratar “los desvíos” (Diker, 2009, 21-22).

Martínez-Magdalena (2014) repasa el modo en que la sociedad —adulta— establece prohibiciones, coerciones y manipulaciones corporales en torno a los niños y las niñas bajo la herencia cultural de las instituciones socio-familiares y tradiciones filiales; tradiciones que deberán ser interiorizadas y puestas en práctica de manera progresiva *socializando sus impulsos*. Frank (1948, citado por Martínez-Magdalena), en esta línea, diferencia en niños y niñas tres procesos fisiológicos que tienen como objeto el aprendizaje social, y que son socializados de formas distintas por diferentes medios: el metabolismo, la acumulación de materias fecales y urinarias en el organismo (y su expulsión), y la respuesta orgánica a las estimulaciones afectivas. El primer proceso consiste en dejar de lado la autonomía fisiológica infantil para irse adaptando a periodos, entre ellos, de alimentación y de sueño; el segundo trata de aprender a (auto)disciplinarse para controlar los impulsos fisiológicos que permitirán la adaptación a un orden, tiempo y espacio concreto de eliminación fecal y urinaria; y el último, dirigido a la expresividad de las emociones, estará centrado en el aprendizaje

²⁷ De desarrollo físico, psicológico, moral y cultural (Ibídem).

de situaciones que serán oportunas (o no) para exteriorizar las mismas. De esta forma, para poder entrar en el mundo social y poder considerarse “competentes”, los niños y las niñas tendrán que dejar de lado su *infantilismo*; asumir la tarea de superar esa naturaleza inicial “salvaje” y convertirla en una más “civilizada”, ir sustituyendo las cualidades y atributos de la infancia por las de la adultez, y frente a la imagen de niños y niñas “ideales” que logren adaptarse, se construirá la imagen de los niños y las niñas “difíciles” (Gaitán Muñoz, 2010):

“Difícil por muy diferentes razones: porque no le interesa la escuela, porque se alimenta mal y engorda demasiado, porque no respeta las reglas internas de la familia, ni la autoridad de los padres, ni la de los profesores, porque no se concentra y siempre está moviéndose, porque no tiene amigos o amigas, o porque los que tiene son igual de inadaptados que él, porque está pendiente del móvil, porque maneja Internet, porque se empeña en vestir de un modo distinto...” (Gaitán Muñoz, 2010, 34).

Como señala esta autora, los diferentes síntomas serán transformados en síndromes (identificados, catalogados y etiquetados) que darán luz tratamientos para estas anomalías, y que posteriormente se aplicarán —o se tratarán de aplicar— junto a la inminente sensación de *riesgo*²⁸, que aparecerá acompañada de la necesidad de *control*²⁹.

No nos podemos olvidar de que las imágenes sobre la infancia (tópicas en tantos casos) construidas por las personas adultas, suelen estar asentadas en planteamientos etnocéntricos de lo que es —y de lo que debe(ría) ser— la idea de la infancia; tanto que se ha monopolizado el poder de su definición (Pérez Sánchez, 2004): “han fijado los criterios por los que hay que comparar y juzgar a los niños. Han definido los tipos de conducta adecuados o apropiados para ellos en diversas edades. Incluso cuando no han pretendido más que describir a los niños, o hablar en su nombre, los adultos

²⁸ Parece que durante los últimos años la sociedad se ha hecho especialmente sensible al riesgo, tanto que algunos/as autores/as ya la consideran como una de las características de la *posmodernidad*; basada en un alto grado de incertidumbre y en la presencia de una gran cantidad de riesgos —que se experimentan tanto a nivel individual como global— (Beck, 1998, citado por Gaitán Muñoz, 2010).

²⁹ Bajo esta lógica se buscará “el tratamiento” de re-socialización más adecuado para que pueda adaptarse a nuestras expectativas y exigencias (Ibídem).

irremisiblemente han establecido definiciones normativas de qué es infantil” (Giroux, 2003, 13, en Pérez Sánchez, 2004).

Parece ser que nos encontramos bajo la cúspide de una calipedia moral que oscila entre la educación y la corrección permanente de los niños y las niñas (Martínez-Magdalena, 2014), tanto en el ámbito privado como en el público, y por parte de la sociedad adulta; ésta trata de moldear a las infancias mediante la autoridad y el poder que les concede su posición —privilegiada— en la noción de “clases de edad” anteriormente señalada. Empero, y aunque esto sea así, como decía Hannah Arendt (1991, citado por Diker 2009): “con cada nacimiento³⁰ algo singularmente nuevo entra al mundo”; la condición de las infancias está en constante cambio, marcando el advenimiento de algo radicalmente nuevo (Diker, 2009, 11-12).

En relación a esto será menester detenerse al menos en una mayor consideración que comprometa estas definiciones. A continuación, se tratará el carácter plural y los cambios observados en las infancias del siglo presente; haciendo alusión a las infancias trans³¹ e intersexuales³², a las infancias de hoy y a las de mañana.

1.1.3. *Las infancias en el siglo XXI: hacia un cambio conceptual desde la transexualidad, intersexualidad y transgenerismo*

A consecuencia de habitar en un mundo globalizado, de presenciar un orden económico desigual y grandes avances en tecnologías de la información y comunicación, el siglo XXI se conforma por *múltiples infancias* (Ivaldi, 2014); las formas en las que se adopta la condición de infancia dentro de la sociedad, las ideologías y su construcción social, influyen en el hecho de que hablemos de varias infancias como

³⁰ No como hecho biológico del nacimiento ni como dimensión demográfica de la natalidad; sino como acontecimiento biográfico de la acción humana (Ibidem).

³¹ Utilizaré el término “trans” para referirme a las infancias transexuales y transgénero: se consideran transgénero a todas aquellas personas que se identifican y/o expresan un género diferente al que se les ha asignado (involucre o no modificaciones corporales de reasignación genital); y transexuales a las que tienen una discordancia entre cuerpo e identidad y, en consecuencia, buscan vivir como las del sexo “contrario” al asignado, típicamente recurriendo a terapia hormonal o cirugía de reasignación genital (Martínez-Guzmán, 2012).

³² Las infancias intersexuales o hermafroditas son las que nacen con una corporalidad ambigua, en tanto que sus cuerpos no se ajustan a la norma cultural y médica del sistema de dos sexos; representan los límites que la naturaleza ofrece a las categorías construidas de “hombre” y “mujer” (Balza, 2009).

categoría social, y como unidad de análisis al niño y a la niña³³ (Chiroque Solano, 2005). Es muy importante hacer alusión a las características y particularidades del contexto en el que niños y niñas se relacionan, dialogan y se construyen (Llobet, 2014); y por ello, sólo podremos hablar de las infancias si es de manera amplia y genérica (Rodríguez-Pascual 2000).

“¿Qué tienen en común un alumno de cuarto grado de primaria de clase media urbana y un niño de la misma edad que participa en una banda delictiva? ¿Qué tienen en común una niña de 12 años que ya es madre y una que no? ¿Y los niños que trabajan o cuidan a sus familias con otros que utilizan su tiempo libre en instituciones de recreación o de complementación de su educación escolar? Frente a estas cuestiones, podríamos decir “todos son niños”, pero debemos reconocer que no todos transitan la misma infancia” (Diker, 2009, 10).

Los medios de comunicación y las nuevas tecnologías³⁴ han permitido que los niños y las niñas accedan al conocimiento de maneras diversas y novedosas para las personas adultas. Diker (2009) señala la extensión de los medios, la tecnología y también la del mercado como fenómenos que ponen en “peligro” la concepción moderna de infancia. Mead (2002), llama a este nuevo periodo sin precedentes en la historia “cultura prefigurativa”;³⁵ periodo en el cual personas adultas aprenden también de niños y niñas, generando un nuevo modelo de autoridad. Esto supone que la hegemonía que la modernidad les había concedido a las personas adultas como protectoras, educadoras y orientadoras haya entrado en crisis, y que los medios hayan contribuido a crear nuevas formas de socialización y creación de subjetividad en los niños y en las niñas (Duarte-Duarte, 2013): “La infancia ya no es lo que era, como no lo es la posición de las mujeres en la vida social, las relaciones comerciales, los sistemas políticos, la economía o las comunicaciones” (Gaitán, 2010, 31). Para Postman (1982, citado por

³³ Aunque en efecto, la pregunta “¿qué es un niño?” o “¿qué es una niña?” es una pregunta que hoy no admite respuestas unívocas (Diker, 2009). Tucker (1978), por ejemplo, dedica todo un libro al objeto de responder a la pregunta planteada, y Stagno (2011) afirma que el descubrimiento de la infancia es un proceso que todavía hoy, continúa.

³⁴ Hoy contamos con miles de pantallas que presentan una infinidad de mundos (reales o virtuales) a los que los niños y las niñas llegan y de los que participan sin la intermediación adulta (Diker, 2009).

³⁵ Realiza una distinción entre tres tipos diferentes de cultura: *postfigurativa* —en la que niños y niñas aprenden primordialmente de sus mayores—, *cofigurativa* —en la que tanto niños y niñas como personas adultas aprenden de sus pares— y *prefigurativa*. Bajo la presente distinción se trata de plasmar un reflejo del periodo en el que vivimos (Mead, 2002, cap. 1).

Casas 1998), la nueva infancia es mucho más competente que la anterior en muchos ámbitos, y también resalta el papel de las nuevas tecnologías, ya que a raíz de éstas, las habilidades de los niños y de las niñas superan a menudo las habilidades de sus padres y madres: “las representaciones adultas sobre la infancia deberán cambiar necesariamente para integrar todas estas nuevas evidencias” (Casas, 1998, 39).

Como dice Duarte-Duarte (2013) la infancia no es un hecho natural, y como tal, su estatus se establecerá dependiendo del discurso socialmente ubicado. “Es una construcción social y como tal es fruto de la acción de fuerzas combinadas a lo largo del tiempo” (Rodríguez Pascual, 2000, 121). Tanto los niños como las niñas, han recibido un trato distinto durante diferentes épocas, y se les han exigido distintos comportamientos y formas de actuar desde que llegan al mundo, teniendo que adaptarse de manera progresiva a su ambiente particular (Tucker, 1982). La condición de los niños y de las niñas “no puede comprenderse ni agenciarse por fuera del contexto cultural, político y socio-económico, en el cual viven sus procesos de constitución de subjetividad e identidad mediado por condiciones estructurales de diversidad, desigualdad, violencias, emergencias y renegociaciones permanentes entre los actores y sus contextos” (Llobet, 2014, 134). Las infancias asumen hoy nuevas experiencias respecto a las de las generaciones anteriores, dando lugar a nuevos procesos y modos de configuración de las *identidades* (Carli, 2006). Éstas se consideran múltiples, performativas y cambiantes en función de las historias personales, contexto social, y motivaciones (Phoenix, 2002). Las identidades, al igual que ocurre con las *subjetividades*, se producen históricamente mediante una gama de prácticas discursivas que cambian con el tiempo y los espacios. Hoy “la inmediatez, la “pura actualidad, sin futuro ni pasado”, la velocidad, el instante, la preeminencia de la lógica de la información, la caída de la autoridad (del Estado-nación y, con ella, de la lógica del saber), son algunas notas del discurso de los medios que estarían contribuyendo a la destitución del tipo subjetivo de la infancia moderna, caracterizado por la incompletud, la debilidad, la inocencia” (Diker, 2009, 27). Por ello, se vuelve a repetir la idea de que no existe una naturaleza permanente y esencial de los niños y de las niñas, sino que varía en cada cultura, espacios, tiempos, momentos históricos-económicos, y también en cada contexto políticosocial (Duarte-Duarte, 2013). Como

sostiene Diker (2009), los discursos actuales han ido creando nuevos nombres destinados al reconocimiento de “lo que hay de nuevo en la infancia”: infancias (en plural), nuevas infancias, infancia hiperrealizada e infancia desrealizada, cyberniños/as, niños/as-adultos/as, niños/as vulnerables, niños/as en riesgo, niños/as consumidores/as, y muchos más. Incluso se han generado hipótesis sobre “lo que queda de infancia en lo nuevo”, llegándose a estimar que estamos presenciando “el fin de la infancia” (Diker, 2009, 11).

El proceso de construcción de la identidad es complejo, se trata de un concepto amplio que trata de definir la totalidad de los niños y de las niñas cis³⁶, de las infancias trans, de las intersexuales; un proceso que necesita de las demás personas; así, la imagen corporal y el cuerpo individual y social también son determinantes en la construcción de la identidad personal (Esteva y Cano, 2006 en Moreno Cabrera y Puche Cabezas, 2013). Por ello, es muy importante acompañarles³⁷ durante ese proceso.

El determinismo biológico, concepción de que la identidad sexual y de género es dicotómica, única y estable de por vida, y la hegemonía de una sexualidad heterosexual y coitocéntrica, no deja lugar para pensar en otras posibilidades sexuales (Moreno Cabrera y Puche Cabezas, 2013). Presupone una jerarquía de las cosas; entiende las conductas individuales y los procesos psicológicos, como fenómenos que dependen de una base biológica, y por ello, desde el nacimiento, se realizan categorizaciones en base a los genitales; que serán los que “determinen” la identidad sexual de forma permanente (Good, 2003, citado por Berguero Miguel, Asiain Vierge, y Esteva de Antonio, 2013 en Moreno Cabrera y Puche cabezas, 2013). “Los debates trans- y post- (...) han confundido, complicado, trasladado y ampliado las posibilidades identitarias y los espacios ideológicos y combativos entre el feminismo y el patriarcado, lo moderno y lo postmoderno, la igualdad, los derechos civiles y la libertad” (Martínez-Magdalena, 2014, 183). Nos encontramos en una época de la humanidad en la que lo trans, está más expuesto que nunca a la opinión pública, y esto supone una gran oportunidad para avanzar pasos hacia la diversidad, el respeto, la

³⁶ Aquellos y aquellas que se identifican con su sexo/género asignado.

³⁷ Más adelante se desarrollará el tema del acompañamiento social y su efecto en las infancias (entre ellas, las infancias trans e intersexuales).

tolerancia, hacia la justicia; sin embargo, parte de este precio es la violencia que se ejerce en su contra (Baird, 2006, citado por Moreno Cabrera y Puche Cabezas, 2013).

Es ahí, ahora, cuando podemos empezar a centrarnos y comprender el malestar y el sufrimiento que supone no poder aceptar este *orden biológico y convencional* impuesto, que además hará que se (auto)definan como personas con problemas de identidad (López Sánchez, en Moreno Cabrera y Puche Cabezas, 2013); cuando no lo son. Podría decirse, en fin, que la modernización de las infancias ha dado como resultado una nueva imagen sobre los niños y las niñas; cuya identidad no es aceptada porque contrasta con una cierta forma tradicional de ser niño y ser niña que parece permanecer intacta en el imaginario colectivo (Gaitán Muñoz, 2010). Es por tanto, innegable, que nos encontramos frente a un cambio. Pero ¿hacia dónde está encaminado?

Hasta ahora, y haciendo una síntesis del recorrido realizado, podríamos diferenciar a “las viejas” y “las nuevas” infancias. Por un lado, las viejas estarían definidas bajo un marco (in)determinado de la vida; bajo un tránsito, un entrenamiento, un paso previo para convertirse “en” (persona adulta); y por tanto, construidas en base a una diferencia. Responderían al concepto de vulnerabilidad, heteronomía, incompletud, falta de racionalidad y moral propias, maleabilidad, obediencia, docilidad; caracterizadas como dependientes (del cuidado, protección y orientaciones de las personas adultas) e inocentes (Diker, 2009). Por otro lado, las nuevas se presentan múltiples, plurales, diversas, trans(gresoras), con nuevas capacidades, identidades y subjetividades, con reivindicaciones constantes de sus derechos y deberes para poder ser y hacer, y sobre todo para poder participar en las decisiones que involucran a su persona; las nuevas infancias pasan el tránsito del determinismo biologicista a la ecuación sexo-género, transgrediéndola. Este tránsito sobre la autonomía infantil y reconocimiento de su agencia social, no son excluyentes de los cuidados propiciados por las generaciones adultas; es decir, no será posible interpelar a los y las niñas desde la desigualdad y la sumisión que perpetua la sociedad adulta (Stagno, 2011). Parece ser, que de una socialización basada en la obediencia, respeto y dependencia del

mundo de las personas adultas, se podría estar dando a luz otra caracterizada por la autonomía³⁸ (Stagno, 2011).

Sin embargo, es evidente que la emergencia de este cambio conceptual no se confunde con las ideas, que hoy todavía, se siguen compartiendo acerca de los niños y las niñas —por mucho que sigamos sin saber delimitar qué son y por qué—. Como viene sosteniendo Diker (2009), se sigue concibiendo incompleta, carente de racionalidad y moral propias, dependiente, ingenua, inocente, asexuada. Siendo esto así, siguen en pie muchas de las características de las viejas en las nuevas; es por ello que estamos caminado, como el título indica: hacia un cambio —con dirección, pero también con incertidumbre e imprecisión de hacia dónde nos lleva—.

Los debates sobre la presencia de los niños y las niñas en la sociedad esconden con mucha frecuencia implicaciones políticas que revelan la visión que tenemos de ésta; de la sociedad en la que vivimos, y también de la sociedad en la que nos gustaría vivir. El objetivo del presente trabajo, trata de evitar concebir la infancia como un estado pre-social como se caracteriza en las llamadas “viejas infancias”. Por el contrario, considerarlo como un grupo de edad más, plenamente arraigado en la estructura social que posee la capacidad de transformación —característica de las nuevas infancias—; siendo un ser social indeterminado pero condicionado (Rodríguez Pascual, 2010). No pretendo describir la infancia como un momento cronológico, sino como una relación con el lenguaje (Gómez-Mendoza y Alzate-Piedrahíta, 2014), ya que siempre hay un niño o una niña en nuestro interior (nuestra identidad evoluciona y permanece). Bruno Latour viene adoptando esta postura: “la infancia es una figura de la vida nómada y móvil, y en continua emergencia” (Bruno Latour, 1996, 2005, 2006, citado por Gómez-Mendoza y Alzate-Piedrahíta, 2014, 81). Esta teoría, pretende ver en el niño y en la niña un poder propio de acción, considerándolo como una entidad que no es reducible a una edad de la vida, y que permanece en el ser.

Si reconocemos la tendencia de los niños y de las niñas a reproducir las relaciones sociales dominantes y a modificar las concepciones sociales vinculadas a las infancias,

³⁸ La autonomía, se trata por un lado, de una noción comúnmente utilizada (especialmente por personas docentes para referirse a una de sus principales metas educativas) pero es, en realidad, un concepto muy controvertido a nivel social, y con múltiples significados; es por ello es muy importante que delitemos qué definición tenemos sobre el término (Lenoir, 2013).

admitimos que se constituyen como sujetos absolutamente sociales y políticos (Vergara, Peña, Chávez y Vergara, 2015). Por tanto, los niños y las niñas, en constante interacción con su mundo, influyen en su transformación, por más que su capacidad de hacerlo no sea habitualmente reconocida (Gaitán, 2010); negociando, compartiendo y creando culturas con las personas adultas y con sus pares (Stagno, 2011). Como dice Mendel (1974); de no configurarse una profunda modificación de la condición de los niños y de las niñas, cualquier otro progreso o innovación fracasarán indudablemente, por ello la importancia del devenir de una revolución pedagógica.

Una vez delimitada esta visión, me gustaría, por un lado, expresar que el hecho de que existan diferentes visiones sobre el mundo de las infancias no quiere decir que exista un desorden y caos metodológico, sino más bien, el hecho de que se trata de un fenómeno complejo y multidimensional. Ahí recae la importancia de mantener un pluralismo cognitivo y metodológico (Rodríguez Pascual, 2000), además de una continua reflexión y análisis. “No es sólo el conocimiento, sino también los valores compartidos, lo que está presente en cualquier tipo de actividad académica o de intervención con la infancia y la adolescencia” (Gaitán, 2010, 36). Por otro, recalcar que el hecho de que se quiera avanzar hacia el empoderamiento de la sociedad infantil, no quiere decir, que se le tengan que eliminar la atención y cuidados por parte de la sociedad adulta; porque la ausencia de estos, como expresa Stagno (2011), puede tornarse en desafiliación y exclusión.

Los (nuevos) estudios sobre las infancias, nos permiten caminar hacia una visión más inclusiva de la sociedad y de la cultura (Llobet, 2014); además de poner énfasis en los distintos contextos y en su heterogeneidad en relación a aspectos de género, clase social, etnia y otros (Vergara, Peña, Chávez y Vergara, 2015); tan determinantes a la hora de hablar de la identidad de las diferentes infancias. Así, los objetivos de la sociedad presente podrían recaer en:

“Dar voz a los niños, como consigna de nuevas líneas de investigación y como desafío (...) preguntarse y preguntar a los niños cómo ellos viven y vivieron su infancia y su escolarización. Explorar qué significa para los adultos la figura del niño y viceversa. Determinar de qué manera la cultura adulta define lo que

significa ser niño. Determinar cómo los niños construyen su identidad social y cultural” (Stagno, 2011, 12).

Así pues, si hemos de acompañar en la elevación de las identidades infantiles, queremos hacerlo desde recursos que ayuden a una orientación exploratoria que encontramos en las artes. Trataremos, seguidamente, en primer lugar, de unificar las nociones de arte e infancia; mostrando cómo ambas son construcciones sociales que exteriorizan los valores de una época concreta. Posteriormente, se presentará una propuesta teórica en la que las infancias puedan reforzar su identidad y crecer desarrollando todo su ser; a través de la creatividad.

1.2. El arte y la creatividad infantil

A lo largo del tiempo observamos las transformaciones de la creación artística como el resultado de otros cambios más profundos de la sociedad en la que vive

Roselló

Tanto el significado del arte, como el significado de las infancias, ambos han ido variando a lo largo de la historia en función del momento social, cultural, histórico y político en el que se describían. No ha sido el mismo significado el del arte rupestre que del arte en la edad media, en el siglo XVIII, en las vanguardias, en el siglo XX, como tampoco lo es en la actualidad (Garrido del Sanz, Moreno, Monteros y García, 2009), tampoco en diferentes culturas o espacios geográficos. Ejemplo de ello ha sido el retrato de los niños y las niñas, junto a la idea de infancia que se compartía en dicho periodo y sociedad; como describía Ariés (1987). Así, el siglo XVI representó un momento de inflexión en el que las familias nobles comenzaron a difundir retratos de los niños y las niñas, que ya en los siglos XVII y XVIII les otorgaban características particulares (Stagno, 2011):

“Los cuadros de niños solos, como personajes principales de la obra, se generalizaron tanto como la necesidad de conservar su recuerdo o conmemorar su pérdida. De la mano de la devoción a la infancia de Cristo, cuya inocencia era sostenida como ejemplo de una vida ajena al pecado y cercana a

la piedad. También se difundió en esta época un modelo laico de vida ejemplar, la del niño prodigio” (Stagno, 2011, 3).

El arte se ha contemplado como experiencia, como entretenimiento, como comunicación (Cruz, 2012), como embellecimiento estético de objetos, viviendas, y del cuerpo humano, como expresión personal realizada a través de recursos plásticos, lingüísticos o sonoros (Garrido del Sanz, Moreno, Monteros y García, 2009). Independientemente de su definición, el arte forma parte del contexto cultural de todas las sociedades y culturas humanas, tanto del pasado como del presente, pequeñas o complejas, con su propio estilo artístico distinto. Por ello se llega a considerar fenómeno de carácter universal (Barfield, 1997; Baztán, 1993).

Si afirmamos que se trata de un constructo en relación con los procesos históricos, reconocemos que constituye una parte importante en la memoria que construyen las sociedades³⁹ (Barbacho, 2014), tanto que ha llegado a concebirse como “herramienta de lucha para la emancipación, porque siempre ha sido ideológico y político” (Barbacho, 2014, 124), como modo de generar opciones, y como “forma de expresión única que representa una alternativa para nuevos procesos de subjetivación social” (González, 2008, 146). Aunque muchos autores y autoras contemplen el arte como herramienta, durante el trabajo trataré, como dice Jantzen (2014), de no hablar de herramienta, sino de *relación cultural*: “El arte se refiere a la necesidad de bienestar de los seres humanos. En ningún caso deber ser usado sólo como una herramienta para tratar a personas terapéuticamente o en forma de cosificación” (Jantzen, 2014, 48). Esta perspectiva permite el (re)conocimiento mutuo a través del *diálogo*⁴⁰, exteriorizar el arte mediante diferentes formas de expresión, y sobre todo, y esta es la diferencia que separa ambos conceptos: abarcarlo como verdadera *relación social*. Este será el referente en el tema que se nos encomienda; el arte y su posible papel en las infancias.

Hemos repasado el trayecto de la sociedad adulta como juez que analiza y valora (positiva o negativamente) las conductas de los niños y las niñas: corrigiendo,

³⁹ En este sentido, Cruz (2012) recuerda la importancia de no caer en la simplificación o en el error, ya que del mismo modo que nos encontramos en un momento histórico en el que se produce una unificación de actitudes y valores a nivel mundial a consecuencia de la globalización, en el interior de sociedades nacionales encontramos culturas, prácticas sociales y valores totalmente distintos.

⁴⁰ En este caso, entre las diferentes clases de edad.

controlando la desviación de los impulsos, y esforzándose por mantener la norma y la línea recta de lo que socialmente esté determinado. No debemos olvidar, que las personas adultas también fueron niños y niñas a las que se les incorporó en un proceso de socialización y control de sus impulsos. Así, hoy bajo la infancia idealizada, pueden cometer errores por no saber aceptar nuevas identidades, y formas de ser y de estar en el mundo, como las que nos presentan las nuevas infancias. En el año 2015, por ejemplo, la Asociación Chrysallis publicó una noticia⁴¹ en la que se informaba del suicidio de Alan, un niño en situación de transexualidad que no pudo con la presión que la sociedad le generaba. Las manifestaciones realizadas a raíz de este trágico suceso, se llenaron de consignas tales como: “No es un suicidio, es un asesinato social”. Siendo este, además, un caso de tantos. Si más adelante se hablará sobre la importancia del acompañamiento en las infancias desde el Trabajo social, la propuesta recae en que éste sea promovido a través del arte. De modo que los niños y las niñas estimulen sus sentidos, vayan diseñando y reforzando su identidad, expresen sus emociones, y estas, sirvan tanto a las personas sujeto como a la sociedad en su conjunto; para que poco a poco, se vayan definiendo también nuevos/as adultos/as más cercanos/as a la diversidad.

Si durante este trabajo se traslada la idea de arte como liberación, es importante reflejar, también, la existencia del arte como constrictor social; porque ambos coexisten. La música clásica, el dibujo artístico o realista, la danza clásica, podrían ser algunos ejemplos de arte que actúa como constrictor social⁴². Autoras como De Valdenebro (2001) señalan cómo en el arte que ha sido creado bajo presión y normas políticas, económicas, religiosas, sociales, etc., se percibe el sacrificio de la libertad creativa⁴³. El arte Naïf, por ejemplo, entendido como arte cuya principal característica es que la persona que crea no sea una artista profesional —sino que es aficionada o amateur, es decir, sin formación académica—(Gila Malo, 2015), es un tipo de arte que sería contrario al constrictor. Como explica esta autora, debido a esta falta de formación, las obras suelen ser muy ingenuas, no siguen los cánones, ni las

⁴¹ Puede consultarse en: <http://chrysallis.org.es/alan-nos-ha-dejado/>

⁴² Por su parte, cualquier tipo de arte podría convertir(se) en alguno de los dos opuestos.

⁴³ Esto genera, según la autora, un arte basado en repetición de estereotipos, falta de espontaneidad y estancamiento en las formas producidas, así como rigidez en los resultados (Ibídem).

proporciones, y los problemas no son resueltos por las leyes establecidas, sino como cada artista vea más conveniente. El arte Naïf está muy vinculado al arte infantil⁴⁴.

El juego, tan relevante en las infancias, actúa como reproductor e interiorizador de normas, y como reproducción, en pequeña escala, de las aficiones de la sociedad adulta (Bajo y Betrán, 1998). Pero, a su vez, explora las costuras sociales, pone en relación al cuerpo y a los roles sociales, juega un papel importante en las interacciones entre niños y niñas y otros géneros, y rompe límites impuestos.

“A través del juego, también, en definitiva, en toda época y lugar, el niño proyecta un relativo distanciamiento del mundo de los grandes: juega como si su mundo fuera el de los grandes, pero también como si ese mundo creado por él fuera la realidad. El juego infantil aparece así como una actividad mágica” (Bajo y Betrán, 1998, 84)”.

Chateau (1987, citado por De Valdenebro, 2001) destaca la importancia para las infancias de creer lo que imaginan; siendo el juego una fuente importante de desarrollo de la creatividad y fantasía. Y Garvey (1985) anota, también, el considerable valor del juego para el estudio del desarrollo infantil⁴⁵.

El arte y el juego, en suma, tienen una serie de elementos comunes. De Valdenebro (op.cit.), considera que ambos son medios de exploración, de posibilidad de invención, de capacidad de proyección de la vida interior hacia el mundo, de revelación de un mundo y una cultura propios de quienes participan en una actividad, de propiciar el desarrollo intelectual. Finalmente, añade que ambos, con su carácter simbólico y semiótico, posibilitan un intercambio —entendido como comunicación—, y que cuentan con la capacidad de reordenación del mundo.

Esta propuesta de vincular el arte y la infancia, será abordada a través de la creatividad. Vigotsky (2007) llama actividad creadora a toda realización humana creadora de algo nuevo: “ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, ya de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven y se manifiestan sólo en el propio ser humano” (Vigotsky, 2007, 7). Diferencia dos tipos

⁴⁴ Naïf en francés significa “persona ingenua”.

⁴⁵ Atendiendo a los cambios en cuanto a las formas de juego que reflejan las capacidades de nueva adquisición (Garvey, 1985, 183-184).

básicos de impulsos: la actividad reproductora y la actividad creadora. La actividad reproductora está vinculada con la memoria, con la reproducción y repetición de normas de conductas ya existentes; supone que la actividad no crea nada nuevo, reproduce hechos o impresiones ya vividas. La segunda de ellas, es una actividad que combina y crea; crea y reelabora nuevas imágenes, acciones, y es capaz de reelaborar mediante experiencias pasadas nuevas normas y planteamientos. Será la actividad creadora⁴⁶ la que permitirá la proyección hacia el futuro, la creación y la modificación de su presente, influyendo en los sentimientos de la sociedad infantil.

Al contrario de lo que se suele pensar, es *la experiencia*⁴⁷ la que determina la riqueza de la imaginación; la actividad creadora de la imaginación tiene una relación directa con la experiencia acumulada, siendo este el material que dirige la fantasía, y desde aquí, parte la idea de que se necesita ampliar la experiencia de los niños y niñas, para así; cuanto más vean, oigan, experimenten, aprendan y asimilen, mayores sean las actividades de su imaginación (op.cit.).

Para poder comunicar o expresar ideas, pensamientos y sentimientos, recurrimos a una diversidad de lenguajes, que a su vez, emplean diferentes símbolos y códigos con sus correspondientes significados y significantes. Es así, que a través del arte, las ideas, emociones, inquietudes y perspectivas vitales, se manifiestan de diferentes formas: por medio de trazos, de ritmos, de gestos, y de movimientos dotados de sentido (Cárdenas Restrepo y Gómez Díaz, 2014).

“El dibujo, la pintura o la construcción constituyen un proceso complejo en el que el niño reúne diversos elementos de su experiencia para formar un todo con un nuevo significado. En el proceso de seleccionar, interpretar y reformar esos elementos, el niño nos da algo más que un dibujo o una escultura; nos proporciona una parte de sí mismo: cómo piensa, cómo siente y cómo ve” (Lowenfeld y Lambert Brittain, 1980, 15).

⁴⁶ Estos procesos creadores se manifestarán desde la más tierna infancia; de hecho, entre las cuestiones más importantes de la pedagogía y psicología infantil, está la capacidad creadora, su fomento e importancia para el desarrollo y madurez de las infancias, fuertemente manifestado en los primeros años de vida mediante los juegos (Ibídem).

⁴⁷ La imaginación de las infancias, por tanto, en principio, es más pobre que la de las personas adultas.

No es nuevo el interés del arte como actividad inherente al desarrollo infantil (Gardner, 1993). El arte potencia la creatividad, la sensibilidad, la expresividad y el sentido estético, permite integrar experiencias vividas en los diferentes espacios en los que transcurre la vida de los niños y de las niñas y de cuantas identidades se configuren, se convierte en parte indispensable de la experiencia de vida, de la construcción de la identidad y del desarrollo integral de las personas (Cárdenas Restrepo y Gómez Díaz, 2014). Es el medio idóneo para dotar a la comunidad infantil de iniciativas, recursos y confianza para enfrentar y resolver problemas, porque esto hace que siembren grandes capacidades para resolver su futuro (Maya 2007, citado por Cárdenas Restrepo y Gómez Díaz, 2014). Lo emocional es el motor de la creación, y es a través de la expresión como más se puede llegar a comprender el mundo que nos rodea (Artxanko, en VV.AA., 2015).

Una vez defendidos los beneficios que aporta —o podría aportar— el arte en las infancias, podrían surgir algunas preguntas: ¿Cómo incide el arte en la interiorización del valor? ¿El arte normativiza o podría llegar a normativizar? ¿El arte es, o podría llegar a ser, una disciplina? ¿Controla o demora los instintos? Si todavía no contamos con respuestas exactas para todas estas cuestiones, sí es cierto que la persona que se expresa de manera voluntaria —con iniciativa propia— a través del arte, plasma y transforma los sentimientos encontrados, y puede observarse, de manera visual, un cambio en su ser, dejando en la “actividad experiencial” parte de sí. Juega un papel importante en la estetización, proyección, y construcción de sí mismo/a y de su propio cuerpo. Butler (2007, citado por Soto Rodríguez, 2014), llama a este proceso estilización del cuerpo: “De tal forma que siempre hay posibilidad de movimiento sobre lo que las personas construyen para sí en relación con esos estereotipos de género establecidos socialmente”. Se podría decir que va más allá de la mera acción de “crear”, encontrándose, en fin, en el proceso de construcción de su propio “yo”.

Los medios a utilizar en esta propuesta teórica, tendrán como objetivo la expresión y liberación de los impulsos controlados y reprimidos, como forma de exteriorizar y reflexionar sobre la realidad, presente y futura, poniendo hincapié en el proceso, y no tanto en el resultado final “de la obra” plasmada. Por tanto, el arte a defender desde esta propuesta, cabe recalcarlo, no será normativo ni disciplinario.

2. TRABAJO SOCIAL Y ARTE/ ARTE Y TRABAJO SOCIAL: ACERCAMIENTO DE DOS INSTITUCIONES

Machado tenía razón al escribir “caminante no hay camino, se hace camino al andar”. Cuando se decide tomar un nuevo camino, al principio resulta difícil imaginarse la magnitud de dicho reto, dado que no existe al respecto nada escrito y nada hay decidido previamente cuando se toma la creatividad como eje principal.

Nerea Mendizabal

2.1. Justificación

2.1.1. La aportación del arte al Trabajo social y viceversa

Tal y como expresan Carnacea Cruz y Lozano Cámara (2013): *no cambiamos el mundo, no nos proponemos cambiarlo, somos conscientes de que no podemos hacerlo;* sin embargo, nuestra persona cambia cuando somos capaces de (de)construir la realidad, de mirarla con otros ojos, y desde esa actitud buscamos y generamos posibilidades y oportunidades. Aquel poema de Eduardo Galeano “Son cosas chiquitas” es una gran inspiración para la tarea a la que nos enfrentamos:

“Son cosas chiquitas.
No acaban con la pobreza
no nos sacan del subdesarrollo,
no socializan los medios de producción
y de cambio, no expropián las cuevas de Alí Babá.

Pero quizá desencadenen la alegría de hacer,
y la traduzcan en actos.
Y al fin y al cabo, actuar sobre la realidad
y cambiarla aunque sea un poquito.

Es la única manera de probar
que la realidad es transformable”.

La manera en la que entendemos y sentimos el arte, así como la forma en la que concebimos la práctica del Trabajo social, son determinantes. Ernst Hans Gombrich (1987, citado por González Abad, 2015) afirma que la aplicación práctica del arte en el campo de lo social se basa en la capacidad creadora *inherente* a todo ser humano⁴⁸, capacidad que permite elaborar nuevos elementos que se incorporan tanto a la realidad objetiva, como a la subjetiva —y de manera especial en ésta última—. Realidad y fantasía conforman una relación permanente: *la imaginación se apoya en la experiencia para emerger, y la experiencia se apoya en la fantasía para sobrevivir* (Vigotsky, 2007). El arte puede convertirse en un elemento más con el que nutrir y ampliar la realidad en la que habitamos las personas formando parte de la intervención social: “puede hacer que el énfasis puesto en el cómo, relegue a un segundo plano cuestiones tan importantes como el qué, para qué y por qué” (González Abad, 2015, 70), puede ofrecer la posibilidad de crear vínculos que eliminen las distancias determinadas por el conocimiento, el estatus y el poder “entre profesional-usuario/a”, devolviendo una idea de intervención flexible y construida en conjunto con la persona —no significando, no obstante, que se deje de lado la importancia de la teorización y cuestionamiento fundamentado— (González Abad, 2015). El arte puede ser, en definitiva, una forma de inclusión social⁴⁹ (Bonilla Rius, 2008).

“Las experiencias artísticas se convierten en formas orgánicas y vitales de habitar el mundo y contribuyen a evidenciar, por medio de diversas formas de comunicación y expresión, la necesidad simbólica que hace disfrutar la vida, contemplarla, transformarla y llenarla de sentido” (Cárdenas Restrepo y Gómez Díaz, 2014, 13).

Las actividades artísticas permiten explorar, descubrir, cultivar, desarrollar la *identidad* tanto de una persona como de una comunidad (Carnacea Cruz y Lozano Cámbara, 2013). De esta manera, el arte busca crear conciencia sobre la posición que ejercemos en el mundo, como sujetos sociales, como actores y actrices, permitiendo cuestionar y

⁴⁸ Durante el tercer apartado, se plasmarán los discursos encontrados en la Comunidad de aprendizaje, acerca de la creatividad y su sentido.

⁴⁹ Esta autora trabaja mediante el arte con jóvenes en situación de dinámicas de violencia en el interior de un tutelar de la ciudad de México. Inicialmente se planteó las siguientes preguntas: “¿Cómo pretendemos integrarlos a la sociedad si en realidad nunca han sido parte de ella? ¿Cómo podemos trabajar el tema de la violencia y generar formas de inclusión desde el ámbito artístico, para que no encuentren en la criminalidad una opción de desarrollo?” (Ibídem).

cambiar los roles que nos ha tocado vivir (Pech, 2010). Así lo expresaba Bonilla Rius (2008) en *Jóvenes, Violencia y Arte*: “Al poder estar cerca y observar el proceso artístico que ellos realizan, uno se da cuenta de que crear es una ventana desde la cual podemos reflexionar sobre nuestra existencia” (Bonilla Rius, 2008, 27).

La creación artística también juega un papel importante en el desarrollo de la *autonomía*⁵⁰: aquellas personas que en un primer momento se encontraban vulnerables, resignadas, sometidas o quebradas, comienzan a manifestar una nueva autonomía en sus miradas, decisiones y acciones (Carnacea Cruz y Lozano Cámara, 2013).

Mediante el arte, podemos encender el proceso de recuperación de la *memoria*⁵¹, así como abrir vías hacia *visiones/valores* propios de una comunidad concreta (Carnacea Cruz y Lozano Cámara, 2013). Bonilla Rius (2008) señala que las actividades artísticas benefician de manera especial a las personas que han tenido dificultades para poder expresarse —por diferentes motivos— a lo largo de su vida. Además del reto personal que para ellas representa, al lograrlo se sienten fuertemente reconocidas: “y ello siempre resultará benéfico para el crecimiento personal de cualquier ser humano” (Bonilla Rius, 2008, 35). El arte en la intervención social, habilita capacidades y destrezas de las personas a las que acompañamos en un momento concreto de sus vidas, el desarrollo de roles significativos, recuperar espacios de libertad y confianza, abrir espacios de posibilidad, y ofrecer otros modos y posibilidades de ser y de sentir (Carnacea Cruz y Lozano Cámara, 2013).

El arte es social, y no debemos caer en el error de considerar como social solo aquello que es colectivo —como la existencia de un gran número de personas—, sino también lo individual (Peña Sierra, 2013). Es decir, lo social también puede encontrarse, y se encuentra, en los sufrimientos de una persona a título individual, y estos sufrimientos también pueden ser transformados mediante las obras de arte incidiendo en las emociones en cuestiones relacionadas con la autopercepción, la vinculación, la

⁵⁰ Entendida la autonomía como una condición de suficiente *independencia* para poder evaluar situaciones, interpretar hechos, y actuar para adherir o resistir a planteamientos y situaciones de índole filosófica, ideológica o pragmática (Ibídem).

⁵¹ Cuando la memoria se ha debilitado o se ha perdido como resultado de situaciones dolorosas o extremas, los lenguajes simbólicos y los procesos creativos pueden dar acceso a la conexión con el pasado para que esa persona/comunidad pueda iniciar esa recuperación (Ibídem).

comunicación o el cambio de conductas, realizando un gran aporte al ejercicio del Trabajo social (González Abad, 2015). Sin embargo, es sabido que todo fenómeno social influye de manera notable en lo colectivo, así como lo individual también influye y crea impacto en la colectividad. Finalmente, lo social e individual se resuelve en la relacionalidad y en la intersubjetividad, en la intergeneracionalidad, interculturalidad, etc. En la relación inter-sujetos. En síntesis, el vínculo de Trabajo social y arte, podría aportarnos lo siguiente:

TABLA 1. Qué permite el arte en la intervención social

Nutrir y ampliar la(s) realidad(es) en la que habitan las personas
Crear vínculos sociales —en este caso, entre infancias y trabajadores/as sociales—
Devolver la idea de intervención flexible y construida con la persona
Disfrutar
Explorar, descubrir, cultivar y desarrollar la(s) identidad(es)
Crear conciencia sobre nuestra posición el mundo
Cuestionar y cambiar los roles que nos ha tocado vivir
Desarrollar la autonomía
Recuperar la memoria
Abrir vías hacia visiones/valores propios de una comunidad
Expresar(se) y comunicar(se)
Habilitar capacidades y destrezas
Transformar las emociones y los cuerpos
Facilitar la crítica del trabajo familiar y comunitario con las infancias
Acompañar en el proceso de crecimiento y creación de su identidad personal de niños, niñas, y otros géneros

Fuente: elaboración propia.

2.1.2. Acompañamiento social creativo

Si el mundo es complejo y no nos gusta, necesitamos pensar de otra forma compleja para entenderlo y cambiar las situaciones no deseadas.

Renes Ayala, et al.

Son muchas las personas que animan a re-pensar la intervención social desde visiones más flexibles y abiertas; asumiendo como uno de sus retos re-aprender a mirarla y mirar-nos en ella, desde la creatividad y no desde la resignación (Renes Ayala, Fuentes Rey, Ruiz Ballesteros y Jaraíz Arroyo, 2007).

“La intervención social vive la transición hacia otras lógicas que recuperan los caminos humildes, las estrategias cooperantes, el encuentro personal, el valor de lo relacional, el poder de la participación y la existencia constante de la paradoja ante la complejidad creciente del sujeto intervenido” (García Roca, 2007, 37).

La intervención de Trabajo social se ha concebido como actividad que se realiza de manera formal u organizada, intentando responder a necesidades sociales y, específicamente, incidiendo en la interacción de las personas y aspirando a una legitimación pública o social (Fantova, 2007, 186). Se ha definido, también, como una forma de acción social, consciente y deliberada, que se realiza de manera expresa: integrando supuestos ideológicos, políticos, filosóficos, con propuestas metodológicas; partiendo del conocimiento de problemáticas, identificando actores, situaciones y circunstancias; y con el objetivo de promover su desarrollo humano, reconociendo diferentes realidades subjetivas desde perspectivas particularizantes, y apoyándose en teorías sociales que juegan un papel explicativo y guían el conocimiento, proceso y resultados (Corvalán, 1996 citado por Gordillo Forero, 2007). Renes, Fuentes, Ruiz y Jaraíz (2007), recuerdan que la tradición de la intervención social en España, nace en el siglo XIX bajo la lógica institucionalizadora de la beneficencia, y retoman la idea a veces olvidada de intervención como “medio para”, recalcando que se trata de un medio y jamás de un fin en sí mismo.

Mediante el presente trabajo de fin de grado, me gustaría transmitir la idea de que la intervención social necesita ser creativa, y trasladarse a parámetros de acompañamiento (Planella, 2008). “Estar al lado de” (en el proceso autogenerativo), como elemento relacional, y no “estar sobre” alguien (en procedimientos de vigilancia).

Hay quienes como Carnacea Cruz y Lozano Cámbara (2013) consideran que tanto la intervención social como la acción social, no pueden no ser creativas, porque la comprenden como elemento esencial dentro de ambas. Así mismo; recalcan la importancia de *la mirada*, transmitiendo que nuestras miradas cooperan en la creación de la realidad que formamos parte, y así, su poder es tal que se manifiesta en lo observado y lo transforma. A través de la creatividad, contamos con la oportunidad de compartir cultura de manera multidisciplinar y transversal mediante una experiencia vital que resulta cercana, trasladando realidades que la sociedad todavía no conoce, o que no presta la debida atención (López Méndez, 2015).

“Así como la electricidad se manifiesta y actúa no sólo en la magnificencia de la tempestad y en la cegadora chispa del rayo sino también en la lamparilla de una linterna de bolsillo, del mismo modo existe creación no sólo allí donde da origen a los acontecimientos históricos, sino también donde el ser humano imagina, combina, modifica y crea algo nuevo, por insignificante que esta novedad parezca al compararse con las realizaciones de los grandes genios” (Vigotsky, 2007, 11).

Con este ejemplo se traslada la idea de que no importa que la creatividad no se manifieste en grandes ideas, a menudo, pequeñas grandes cosas dejan una huella imborrable. A pesar de que, como expresa Mendizabal (2015, en VV.AA., 2015), *recorrer nuevos caminos no se trata de una tarea fácil*.

En las intervenciones y acciones que se centran tanto en el acompañamiento como en las necesidades personales, la creatividad juega un papel fundamental porque permite la identificación de capacidades y potencialidades. El arte y sus diferentes expresiones pueden ofrecernos grandes posibilidades, y si no somos capaces de huir de lo inevitable a través de la imaginación, sólo seremos capaces de permanecer y de reproducir: “La creatividad nos permite poner en marcha nuevos métodos, combatir el

síndrome de quemado. Nos ayuda a crear espacios abiertos de reflexión, de confianza y de crítica con el fin de afrontar los retos que nos exige la sociedad” (Cebrián Lozano, 2012, 97).

El término de acompañamiento social comienza a utilizarse entre profesionales de Trabajo social y de educación sobre los años sesenta, principalmente en las asociaciones de lucha contra la exclusión social y a favor de la integración de niños y niñas que contaban con necesidades educativas especiales en países de habla francesa, con el objetivo de que las personas con necesidades sociales pudieran desarrollar al máximo su autonomía y sus proyectos vitales, sin apartarlas, eso sí, de sus contextos de vida habituales (Planella, 2008).

El acompañamiento como metodología de intervención social, nos permite caminar hacia procesos de cambio, tanto con la persona como con el entorno (Raya Díez y Caparrós Civera, 2014). Por ello, su importancia en el ejercicio del Trabajo social.

“Es una forma de trabajar utilizando los recursos, métodos y técnicas, desde un pluralismo metodológico, con la finalidad de facilitar el desarrollo personal y la promoción de la autonomía del sujeto en un proceso de cambio. El acompañamiento, es una forma de entender la relación entre el profesional y la persona atendida, en una relación horizontal, donde el profesional se sitúa en una posición de ayuda, orientación, apoyo y no de control” (Raya Díez y Hernández Pedreño, 2014, 145).

El acompañamiento social varía en función de la manera de entender y trabajar con personas desde la proximidad a las mismas, por tanto abarca múltiples formas. Sin embargo, el verbo acompañar nos acerca su comprensión: “compartir el pan con” (Planella, 2008). Avanzar “al lado de” (Funes y Raya, 2001, en Raya Díez y Caparrós Civera, 2014) y compartir un proyecto común.

“Reconocer el protagonismo de los sujetos en el desarrollo de su proceso, y situarse en la posición de quien está al lado a lo largo de un periodo, aportando elementos que ayuden al sujeto a desarrollarse” (Aguilar y Llobet, 2011, citado por Raya Díez y Hernández Pedreño, 2014, 145).

Se trata de compartir con otra persona, o con otras personas, el objetivo de lograr de manera conjunta alguna meta o propósito, persona a persona, y dejando de lado las etiquetas y/o motivos por los que se acerca(n), permitiendo que descubra(n) nuestra persona —y no solamente a nuestra profesional— (Planella, 2008).

Paul (2004, citado por Planella, 2008) construye un cuadro a través de tres variables: lo relacional (sobre las formas de conexión), lo temporal (sobre las formas de sincronicidad) y lo espacial (sobre las formas de desplazamiento). Su aproximación etimológica se centra en la idea comentada de “caminar al lado de alguien” que se dirige hacia un objetivo.

TABLA 2. El acompañamiento social según Paul (2004, 61).

A ALGUIEN	PARA IR DÓNDE ÉL/ELLA VA...	AL MISMO TIEMPO QUE ÉL/ELLA
-Posición o conexión (relacional).	-Desplazamiento (espacialidad).	-Sincronicidad (temporal) -Idea de simultaneidad entre distintos actos. -Compartir.
-Idea de nexo o de unión.	-Idea de desplazamiento de un lugar hacia otro, cambio de plaza o de posición.	-Idea de simultaneidad temporal. -Información de coexistencia. -Concomitancia y coordinación.
-Unirse. -Poner al lado.	-Ir hacia.	-Ir de par con. -Estar en fase con.
-Contacto y continuidad. -Proximidad y conexividad.	-Movimiento de desplazamiento. -Progresión y dirección	-Coexistencia. -Concomitancia y coordinación.

<p><i>Similitud:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Principio de relación y de identidad. -Conformidad, acuerdo. 	<p><i>Movimiento:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Principio dinámico de transformación. -Creador de distancias. -Diferenciador. 	<p><i>Alteridad:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Principio de alteridad generador de: simetría/asimetría.
---	--	--

El proceso de acompañamiento implica un principio y fin, establecido mediante objetivos y prioridades que se han diseñado previamente con la persona, de manera conjunta (Raya Díez y Hernández Pedreño, 2014). Este diseño está dirigido a un propósito de cambio y mejora, teniendo presente la situación de la que se parte, (re)conociendo los ámbitos de vida a trabajar, e identificando los recursos con los que se cuenta para enfrentarlos y determinar qué se quiere conseguir. La decisión sobre el camino a recorrer siempre corresponderá a la persona que contará con el apoyo de la persona profesional. Siempre será personalizado —he ahí la importancia del trabajo relacional correspondiente al Trabajo social— y se requerirán encuentros periódicos, frecuentes, para realizar seguimiento y valorar los avances que se van logrando.

En Navarra, el manual *El acompañamiento social como herramienta clave en los procesos de inclusión: nuevas reflexiones* (2016) aporta la siguiente definición sobre el acompañamiento social, a partir de la elaborada por Gobierno de Navarra en 2011, y de la revisión de la definición consensuada, en 2012:

“Método de intervención profesional temporal, de intensidad variable, basado en el derecho de la ciudadanía a una relación de ayuda o atención social personalizada. Partiendo de una relación proactiva y de confianza, y mediante el diseño conjunto de un itinerario individualizado de incorporación con objetivos acordes a las necesidades, debe posibilitar una oportunidad de mejora o reducción de daños. Debe estar encaminada al desarrollo de las potencialidades y capacidades de la persona y al descubrimiento y reinterpretación de la situación en clave de cambio, tomando el protagonismo del propio proyecto vital” (p.25).

El grupo de trabajo que elabora el documento presentado, considera que la edad mínima exigida para participar de forma voluntaria en un proceso de acompañamiento, salvo excepciones, es la de *dieciséis años*. Esto quiere decir, que se enmarcan en el trabajo con personas adultas, aunque tenga repercusiones en los núcleos familiares. El trabajo con niños-niñas y otros géneros, lo derivan a procesos de intervención familiar, o de atención a la infancia. Raya Díez y Caparrós Civera (2014) hacen alusión a la cuestión de *la edad* planteada, y añaden que, aunque el acompañamiento, como metodología, se utilice en diferentes ámbitos de la intervención social como podría ser con personas menores o drogodependientes, definen que se trata de promover el acompañamiento con personas *autónomas, o susceptibles de llegar a serlo*. Siendo así, la intervención con menores, malos tratos, o salud mental –dicen– serían algunos ejemplos de situaciones que no son abordables por el acompañamiento: “el acompañamiento debe promover la autonomía de la persona en los procesos de cambio en aquellos ámbitos vitales afectados en mayor medida en los procesos de exclusión” (Raya Díez, Caparrós Civera, 2014, 84). No obstante, la noción de autonomía, anteriormente señalada, es una noción polisémica, sujeta a juicios políticos e ideológicos, que conlleva posiciones socialmente conflictivas y en constante debate (Lenoir, 2013).

Parece importante señalar, además, que el arte, además de ser un instrumento de acompañamiento, lo es en cuanto permite “acompañar” formas de vida, ser, expresión e identidad. La estilización de las identidades en relación al cuerpo son aquí recursos socializantes que atañen y comprometen a los cuerpos y las relaciones. Pensemos en un ejemplo de demanda actual.

Las infancias trans e intersexuales, entre otras, son un ejemplo de infancias que podrían requerir el acompañamiento social y, que por el contrario, no lo disponen. El acompañamiento social a través del arte podría resultar, en estos casos, una forma de dar voz a quienes no encuentran canales para expresarse, construir y desarrollar su identidad y sus cuerpos, aunque en teoría, sean protagonistas de sus propios discursos.

“Hombres y mujeres transexuales conforman uno de los grupos en mayor riesgo de exclusión dentro de la sociedad española. Los y las transexuales niños y adolescentes, sencillamente, ni existen en el imaginario colectivo. No solo están en riesgo de exclusión, es que ya han sido excluidos de la misma posibilidad de existir” (Fernández Ortega, Generelo Lanaspá, de la Rosa Rodríguez, en Moreno Cabrera y Puche Cabezas, 2013, 9).

Si la realidad transexual está invisibilizada, podemos imaginar que la intersexual todavía soporta mucha más discriminación, y por consecuencia, se encuentra en una situación de considerable malestar. La ruptura con el sistema de género que introducen las identidades trans en el seno de la escuela, provoca un enorme sufrimiento ligado, además, a un alto grado de violencia escolar de carácter transfóbico⁵² que lleva al aislamiento social, y que repercute de una manera notable en el nivel de autoestima, ya que se encuentran en la necesidad de tener que afrontar consecuencias adversas por poseer un auto-concepto poco reforzado socialmente (Cohen-Kettenis y Van Goozen, 1997, citado por Moreno Cabrera y Puche Cabezas, 2013). La situación se complica todavía más, cuando se suman otros factores que dificultan su presente. Así lo explican Moreno Cabrera y Puche Cabezas, poniendo el ejemplo de la situación de infancias trans gitanas:

“Gitanos y gitanas transgéneros, transexuales, lesbianas y gais se enfrentan aparentemente a cambios físicos, cognitivos y sociales muy similares a los de sus coetáneos heterosexuales gitanos y payos. Sin embargo, las normas genéricas imperantes, su posición de clase en la sociedad y el clima de homofobia y racismo existente traen consigo consecuencias negativas que hacen que este momento de cambio adquiera unos tonos diferentes. Se trata de dificultades en lo social y lo emocional que configuran una serie de identidades y prácticas, de vidas marcadas por la frontera, por el estar fuera de lo que los códigos normativos dictan como *posible*” (Moreno Cabrera y Puche Cabezas, 2013, 173).

⁵² Referido al prejuicio contra personas “trans” (Lafaurie et.al., 2012).

Las infancias trans e intersexuales necesitan, como cualquier infancia, ser escuchadas, aceptadas y amadas tal y como son —y como quieran ser—, y ser acompañadas en su proceso vital y proyectos de vida. La diferencia entre acompañar, o por el contrario, negar su identidad, puede ser tremenda. Así, la tasa de suicidio entre personas adultas transexuales a las que en su infancia se les negó la identidad es del 41%, siendo entre la población general de un 1, 6% (Mayor, 2015). Sin embargo, se ha observado que en las situaciones que se han realizado acompañamiento desde las familias y ofrecido tratamiento para el bloqueo de la pubertad, los resultados han sido muy positivos, con indicadores de felicidad y calidad de vida, ansiedad y preocupación por la imagen corporal, similares e incluso mejores, que las de la población no transexual de su misma edad (Mayor, 2015, 1).

“No queremos que nuestras hijas e hijos pierdan su infancia. No queremos en su futuro la sombra del suicidio. Queremos que puedan desarrollarse, que puedan jugar, aprender, crecer. Que puedan sonreír. Que puedan desplegar su ser al máximo de sus posibilidades. Que puedan vivir. Que puedan ser” (Ibídem).

Siendo las cosas así, y aprovechando que en la actualidad, la transexualidad y las rupturas de las normas de género estén siendo más visibles que en ningún otro momento⁵³ (Platero Méndez, 2014), presento una propuesta de debate sobre la posibilidad de ofrecer acompañamiento social también a las infancias —a través de metodologías artísticas— con el objetivo de dar valor a sus discursos, a sus alegrías y tristezas, a sus miedos, a sus propuestas, a sus demandas, a sus necesidades, a sus cuerpos e identidades personales. Es evidente que las infancias son vulnerables, pero considero que esa vulnerabilidad se construye desde nuestra postura —desde ideas preconcebidas— en nuestro trato hacia las mismas. Como señala la anterior autora: bajo el mito de la “inocencia de la infancia” y su protección, se les aleja de su derecho a poder chocar con las expectativas que la sociedad adulta les proyecta.

⁵³ Aunque es evidente que aún no existen suficientes imágenes positivas de las personas trans, tampoco plurales y que muestren su heterogeneidad (Ibídem).

En nuestras manos también está incidir en este cambio, incidir en el bienestar de los niños y de las niñas, también de las que no se categorizan en la dicotomía, que habitan nuestros días, habitarán —y construirán— futuro.

2.1.3. *Propuesta de acercamiento de las dos instituciones*

Durante los últimos años, el Trabajo social se está dirigiendo hacia una mirada *transdisciplinar* ciñéndose en el encuentro teórico y metodológico de múltiples disciplinas (López Méndez, 2015). Es por ello, que a través de las artes plásticas y visuales, a través de los procesos creativos, el arte podría tener especial importancia en la intervención y en su proceso de empoderamiento⁵⁴ (López Méndez, 2015, 52).

Renes Ayala y otros (2007), inciden en que tenemos que apostar por modos de *adaptación flexible*, así como por metodologías de *trabajo en red*. Mi punto de vista recae en la importancia de trabajar en red, también, con profesionales del ámbito artístico, y explotar todas las posibilidades que el encuentro permita. Más allá de eso, recalcar el valor de concretar espacios de encuentro y reflexión, para compartir y cuestionar, y abordar los estudios e intervenciones —en este caso, de las vidas de los niños y las niñas— con una mirada distinta (Gaitán, 2010). Sin dejar de lado, por supuesto, la teorización y su constante cuestionamiento fundamentado (González Abad, 2015).

Como propone Aragay Borrás (2014), se podría incluir un tercer actor en el binomio “artista-participante” y es la figura de el/la profesional del ámbito social. Así, el arte nos podría devolver la idea de intervención flexible y construida con la persona (González Abad, 2015). Dirá López Méndez (2015, 52): “Entendemos la intervención social como suma y unión de los parámetros del Trabajo social y arte, como nuevas posibilidades de diálogo entre ambas disciplinas, con un fin de transformar la visión de la sociedad”. Por todo lo expuesto, mi propuesta a debatir no trata de que existan trabajadores y trabajadoras sociales que utilicen metodologías artísticas como método

⁵⁴ El concepto de empoderamiento se analiza a partir de cuatro componentes como señalan Silva y Loreto Martínez (2004): como valor, como proceso, situado en un contexto y experimentado en diferentes niveles del agregado social.

de intervención, sino que éstas, lleguen a convertirse en algo inherente al ejercicio del Trabajo social, por los múltiples beneficios que nos pueden aportar. Sería entonces, un acompañamiento social mediado por relacionalidades artísticas.

3. CRITERIOS DE APLICACIÓN ARTÍSTICA A LAS INFANCIAS

*Para quienes no quieren el cambio,
las artes y la imaginación pueden ser causa de problemas.*

Eisner

3.1. Acompañamiento a las infancias a través del arte en una Comunidad de aprendizaje

El Trabajo social con infancias, está centrado en los criterios estandarizados de vulnerabilidad y riesgo, infancia maltratada, desestructuración familiar, y normatividad de las infancias (VV.AA. 2002). Es por ello, que decidí realizar observaciones participantes, una serie de entrevistas a través del dibujo⁵⁵ con niños y niñas, y profesional docente, en una Comunidad de aprendizaje. Todo ello, con el objetivo de aportar una visión distinta al trabajo con niños, niñas y otros géneros, y de acompañar a las infancias a través de actividades artísticas.

Las Comunidades de aprendizaje, se consideran escuelas inclusivas que se basan en el trabajo en red, y que presentan un proyecto integrador e integrado abierto a la participación de todos los agentes vinculados con la escuela (Ferrer Esteban, 2005).

“De ese modo, la escuela se puede convertir en el centro donde se aúnan los distintos esfuerzos orientados hacia la mejora y la transformación social del entorno. Para facilitar la generación de esta sinergia en la creación y consolidación de un *proyecto de cambio común*, desde las comunidades se pone un énfasis especial en el fomento de una participación que responda a principios de funcionamiento democráticos” (Ferrer Esteban, 2005, 62).

⁵⁵ A través de una Koiné mediadora (negociadora). En investigación, el fenómeno estudiado se produce (cuya existencia es, no obstante, previa y autónoma) mediando y negociando su semántica (resemantizaciones) con, junto a o frente a los agentes sociales (en este caso, a través del dibujo). Este proceso es fundamentalmente comunicativo (no sin imposiciones y coerciones intelectuales, etc.), intersubjetivo, y requiere una lingua franca (mediadora) para el entendimiento mutuo en la definición del fenómeno (Martínez Magdalena, 2008).

En 1978, se creó la primera Comunidad de aprendizaje en la escuela de personas adultas “La Verneda-Sant Martí”⁵⁶ (García Yeste, Lastikka y Pedreñas Caballero, 2013). En Navarra, el Colegio Público Julián M^a Espinal Olcoz de Mendigorria, fue el primer centro educativo que se transformó en una Comunidad de Aprendizaje⁵⁷. Se trata de una pequeña *escuela rural* construida a través del entusiasmo de un grupo de personas comprometidas con la transformación social, y con el desarrollo personal, a través del *aprendizaje dialógico*. El equipo directivo sostiene que la Comunidad se creó con el objetivo de mejorar, en el sentido amplio de la palabra, alejándose del mero propósito de sacar buenas notas. Se ideó desde la inquietud de trabajar entre todos y todas, y aprender mediante el diálogo, relacionándose de otra forma con el alumnado⁵⁸. Todas las Comunidades de aprendizaje se basan en los siete principios del aprendizaje dialógico, que serían los siguientes (Imbernón Muñoz, 1999):

1. Diálogo igualitario

Dialogar es conversar con las demás personas sin imponer la propia opinión, basándonos en posiciones de poder o adoptando estrategias para llevar a la otra persona a nuestro terreno. Constituye una apuesta firme por hacer que prime la fuerza de los argumentos, y no el argumento de la fuerza.

2. Inteligencia cultural

La inteligencia constituye un potencial biopsicológico moldeable que se actualiza según las oportunidades que se crean en cada contexto, en cada ambiente, en cada lugar. El concepto de inteligencia cultural integra tanto a la inteligencia académica como a la inteligencia práctica y a la comunicativa, y hace hincapié en el aprovechamiento de la diversidad de potenciales de las personas para lograr el desarrollo individual y alcanzar el bien común.

⁵⁶ Para más información: <http://www.edaverneda.org/edaverneda/>

⁵⁷ El blog de la escuela puede consultarse en: <https://escuelademendigorrria.wordpress.com/page/4/>

⁵⁸ Apoyándose en la educación recibida —la de su generación y la de sus padres y madres— la cual no estuvo, precisamente, basada en el aprendizaje dialógico.

3. Transformación

El concepto de transformación se refiere a la necesidad de cambiar las circunstancias que fomentan la desigualdad en cualquiera de sus formas y la falta de oportunidades, convirtiendo los obstáculos en oportunidades para superar dichas desigualdades. Como dice el educador brasileño Paulo Freire (1997, citado por Imbernón Muñoz, 1999, 23): “Las personas somos seres de transformación, más que seres de adaptación”.

4. Dimensión instrumental

La Comunidad de aprendizaje nace para que niños, niñas y otros géneros, aprendan más y lo pongan de manifiesto, no importa qué tipo de prueba se les pida que realicen. Para cumplir este objetivo universal se rechaza, de plano, toda forma de segregación o exclusión educativa que en tantas escuelas se concreta en la existencia de agrupamientos específicos o de desdoble.

5. Creación de sentido

El antiguo modelo autoritario ya no tiene cabida en la actual Era de la Información y del Conocimiento. Las personas podemos tomar decisiones concienzuda y reflexivamente, sin plegarnos al yugo de las tradiciones o, únicamente, obedeciendo los dictados de las personas expertas, que ya no tienen el monopolio del saber. El conocimiento se encuentra distribuido entre las personas y debe ser compartido dialógicamente y en igualdad de condiciones. Convocando la libertad y ejerciéndola desde el diálogo igualitario es como construimos el sentido.

6. Solidaridad

Lograr el pleno éxito educativo requiere del compromiso y la solidaridad de todos los agentes educativos que operan más allá de las aulas, de las asociaciones, de los colectivos, de las instancias gubernamentales, etc. Con la colaboración de todos y todas, el aprendizaje se extiende a todos los lugares, dentro o fuera de la escuela, y a nadie se le excluye.

7. Igualdad de diferencias

El Proyecto de Comunidades de aprendizaje asume las diferencias entre las culturas y entre las personas como punto de partida de una insondable riqueza sobre la que ir construyendo el presente y soñando un futuro mejor, donde todo el mundo tenga cabida en igualdad de condiciones. Solo las propuestas igualitarias desde los ámbitos político, económico, educativo, laboral, etc. pueden elevar el nivel de democracia y aumentar la cohesión social en el seno de las sociedades.

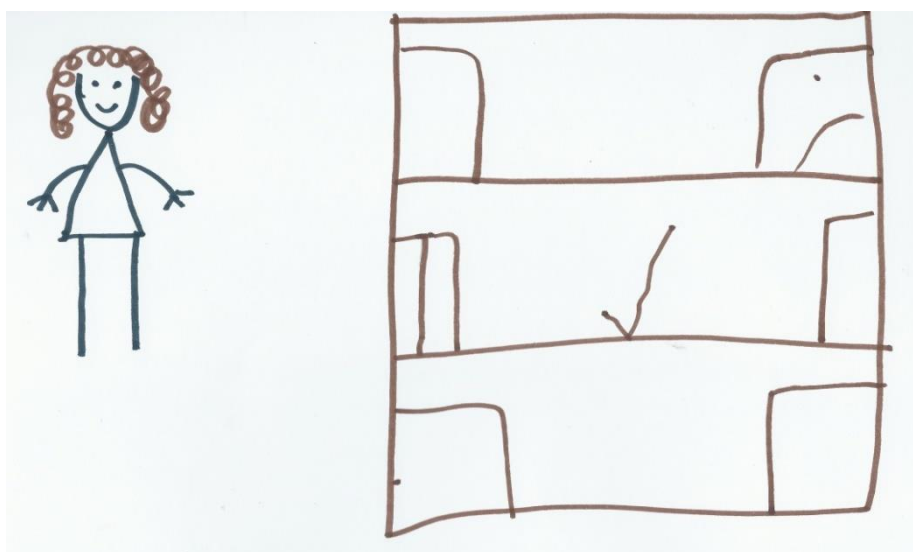


Figura 1. Dibujo de una niña de la Comunidad, explicándome la distribución del Centro (Acompañante A2)

3.1.1. Actividades realizadas a través de la observación participante

Mendigorría es un pueblo de alrededor de 1.000 habitantes, y está a 28km de Pamplona. El colegio Público Julián M^a Espinal Olcoz, Comunidad de aprendizaje desde el curso 2009-2010, está formado por sesenta y ocho alumnos y alumnas, desde infantil hasta 6º de primaria, y cuarenta y ocho familias. El número de familias es determinante para la comunidad, porque su participación es de gran valor. Cada clase está acompañada por dos educadores o educadoras, y por personas voluntarias que se acercan con el objetivo de compartir su conocimiento y aprender más. Existen tres comisiones mixtas: la comisión de convivencia (donde se establecen normas de

convivencia para alumnos y alumnas, familias y profesorado), la comisión de infraestructuras (que observa, mira y vela por las necesidades materiales del colegio y entorno), y la comisión de familiares (que persigue el objetivo de cada día seamos más capaces y sepamos más, para poder relacionarnos mejor con las infancias). Se trata de un proyecto orientado a la transformación de la escuela y del entorno. Del pueblo y para el pueblo.

- Dibujo de plantas en el terraplén

La huerta mira al futuro, que se hará presente según vayan creciendo las hortalizas y las plantas aromáticas que embellecerán los rincones de Mendigorriá.

Blog

El terraplén es un espacio del patio de juegos de la Comunidad de aprendizaje que ha sido modificado por una huerta-jardín. Ha sido un proyecto realizado en Auzolan⁵⁹, trabajado, con entusiasmo, por parte de toda la comunidad.

El objetivo de la actividad consiste en realizar un dibujo científico. Cada alumno/a había escogido una planta del terraplén, y se había documentado sobre ella. Posteriormente, observando con detenimiento y atención, debían dibujarla en una hoja, en tamaño grande. Muchos niños y niñas llevaban lupas para observar con más detalle su planta escogida: Pepinillo del diablo, Jara, Amapola, Calendula, Pan y quesito, Euforbia, Murajes, Salvia Officinalis, Tomillo, Romero, El amor de Hortelano, Hinojo, etc.

Esta actividad va más allá. Es plástica, es conocimiento del medio, es libertad, y es espíritu investigador. “El tallo de ésta flor es cuadrado...” — decía un niño. “Ésta se llama Salvia Officinalis, con dos efes” — me decía otra niña, mientras yo escribía los nombres. Durante la actividad el alumnado se mostró curioso, trabajador, con interés y concentración, cómodo en la tarea. Es una actividad, que además, ha sido muy valorada en las conversaciones realizadas a través del dibujo. El alumnado destaca los trabajos que se realizan con las manos.

⁵⁹ “Trabajo vecinal” en Euskera.

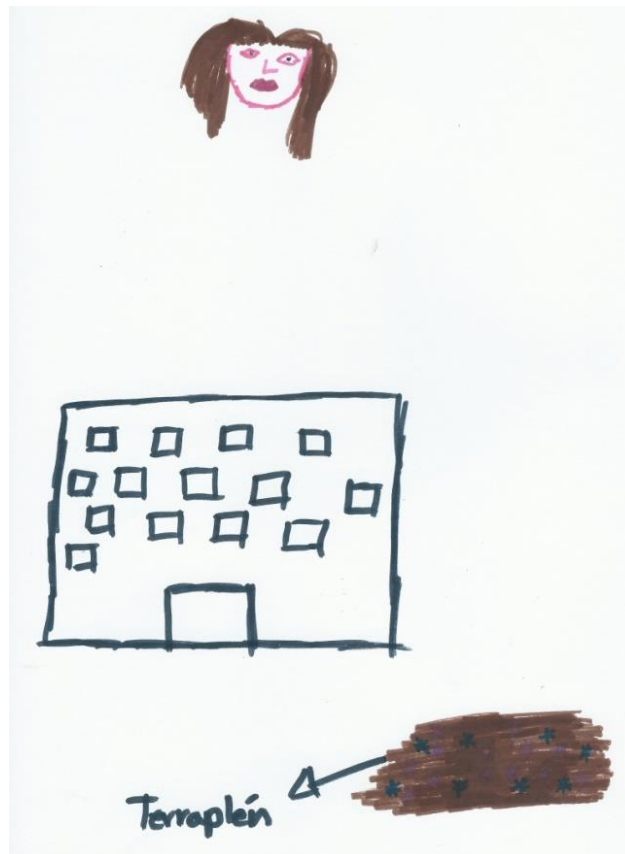


Figura 2. La escuela y el espacio de terraplén (Acompañante A1)

- Taller de escultura

El Taller de escultura se está llevando a cabo desde hace un año. En él, están participando dieciséis alumnos y alumnas, de quinto y sexto curso. Las esculturas son tres, y han cobrado el nombre de “Cadáveres” debido al tiempo que llevan trabajándose. Se han diseñado en tamaño grande y elaborado mediante materiales reciclados. Durante las últimas sesiones, el trabajo consistía en pintarlas, en darles colorido con el objetivo de alegrar los pasillos de la Comunidad.

El arte devuelve a los y las más pequeñas el tributo que pagan, siempre que las otras materias les roban la creatividad y las ganas de aprender. El objetivo de estas sesiones consiste en esforzarse cada día más, para que no haya tributos que pagar, y que las clases de Plástica recobren la consideración que deben tener. El alumnado se mostraba alegre, participativo, y colaborador. Las tres esculturas se están creando en

formato grupal; y esto siempre conlleva la negociación y el dialogo, el acuerdo sobre qué colores, qué diseños, qué aportar y qué cambiar.

Si es cierto que se encuentra una satisfacción general en las clases de Plástica, las personas con las que se llevaron a cabo entrevistas a través del dibujo, mostraron el cansancio de llevar a cabo una actividad de tanta duración: “llevamos desde quinto terminándolo...” decían. Compartían un interés en las actividades dinámicas y de corta duración.

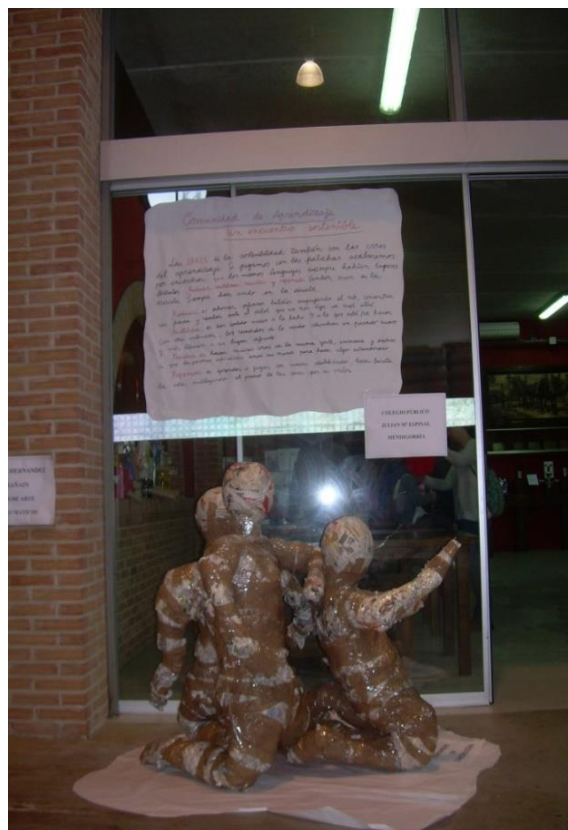


Figura 3. Exposición de esculturas “Cadáveres” antes de ser pintadas

3.1.2. Otras actividades artísticas

- Fotografía en Proyecto VACA

Transformarse, más que viajar de un lugar hacia otro, significa enriquecer los destinos, dejar a un lado el buen gusto y aliarse con la creatividad como indagación, abandonar la queja improductiva y acoger la transgresión inconformista.

Blog

A través del Proyecto VACA del Centro Huarte, en la Comunidad de aprendizaje se ha llevado a cabo una actividad a través de la fotografía⁶⁰. Como materiales, se han utilizado unos pupitres y sillas de escuela, unas cámaras fotográficas, y libertad para tomar tantas fotos cuantas fuera necesario, con objeto de plasmar la investigación sobre qué, dónde, cómo aprendemos, y de qué forma elaboran los niños y las niñas un discurso que responde a estas —y muchas otras— preguntas.

La intención de llevar un pupitre y una silla al campo o a otros lugares inusuales, subvierte la creencia de que el lugar primordial de aprendizaje es el centro escolar. Trasladar el aula a un lugar en el que el alumnado jamás lo situaría, es transgredir la creencia limitante de que los aprendizajes más valiosos se dan en el colegio, y que la vida real “es otra cosa”. Es un hecho que los aprendizajes —formales, no formales e informales— son todos de una gran importancia, todos necesarios. Pero descubrir que el aprendizaje formal puede darse en lugares extraños o no habituales, es vital en sí mismo: el mundo entero es un aula y quienes lo habitamos, somos siempre sus aprendices. Uno de los niños me explicaba: “Hacer las fotos de Proyecto VACA es una de las cosas que más me han gustado, porque era libertad de expresión. Hacías lo que tú querías...” (Acompañante A4). A su lado, su compañera, lo vivía así: “El proyecto era hacer algo que tú no te esperas que va a ser así, pero es. No sé si me explico...” (Acompañante A2).

⁶⁰ El proyecto VACA puede seguirse a través de las siguientes Páginas Web: <https://proyectovaca.wordpress.com/> y <http://www.centrohuarte.es/educacion/vaca/>. Si se quiere profundizar en el tema, y conocer más a fondo el proceso, se recomienda el libro citado en Bibliografía: VV.AA. (2015). *Relatos para una VACA*. Navarra: Centro de Arte Contemporáneo de Huarte.

- La obra de Maribel Tena

Dieciséis niños y niñas del Tercer Ciclo, interpretaron e hicieron materia del poemario de Maribel Tena⁶¹ mediante diferentes reciclados y cajas de cartón, en grupos de dos y de tres personas.



Figura 4. Las estrellas brillan

La luna sobre la masa roja resplandece.

El cielo azul. Las estrellas brillan.

De pronto, todo se apaga. Silencio.



Figura 5. Deseo en seco de libertad

En el mar hay manos. Huyen.

Deseo en seco de libertad.

⁶¹ Escritora villanovense y profesora de lengua y literatura.



Figura 6. Pájaros en el cielo azul

Cuatro pájaros en el cielo azul.

Aparece el otro.

Los demás no lo quieren ahí.

Escapa.



Figura 7. Atrás queda la simpleza

Todos somos diferentes.

Unos más osados.

Otros más temerosos.

Nueve pequeños peces se adentran en mar abierto para liberarse.

Atrás queda la simpleza.



Figura 8. Libres

Todo es igual.

Dos intentan escaparse libres.

No quieren un mundo así.

Directos van a la puerta de lo diferente.



Figura 9. Nuestro corazón

Parece que la gente es fuerte

pero nuestro corazón es débil.

Todos somos iguales, todos somos diferentes.

Pensamientos diversos.

Emociones similares.



Figura 10. La magia resplandece en el mar

La magia resplandece en el mar.

Cuando nace un niño, se ilumina.

Cuando un niño muere, esta se apaga.

- Mural “sueños de agua”

El presente trabajo se llevó a cabo mediante la ilusión de más de ochenta personas: entre padres, madres, niños, niñas y profesorado, envueltos y envueltas en el entusiasmo que sólo el arte es capaz de despertar. El objetivo del mismo fue el disfrute de un camino que les está acercando hacia otros mundos, y desvelando la fuerza de *quienes no se resignan a aceptar el mundo tal y como está*, sino que se lanzan a reinventarlo. El alumnado valoró muy positivamente “los grupos interactivos”⁶² que se organizaron para el mosaico de la entrada: “Algunos los cortaban, otros los pegaban...” — comentaba la Acompañante A1.

⁶² Los “grupos interactivos” responden a la necesidad de abrir las aulas a la participación de la comunidad —familiares, voluntarios/as y otros agentes— para favorecer el aprendizaje de niños, niñas, y otros géneros (Ferrer Esteban, 2005). Los objetivos básicos en relación a los procesos psicológicos y de aprendizaje del alumnado, serían los siguientes (CREA, 2002, citado por Ferrer Esteban, 2005, 65): desarrollar operaciones cognitivas elementales como la memoria o la atención; aprender las reglas prácticas heurísticas para la ejecución de un dominio de tareas; elaborar y emplear mecanismos de pensamiento para la resolución de problemas; y desarrollar procesos de aprendizaje cooperativo y dialógico.

El material a utilizar fueron desechables de fácil adquisición y sencillo manejo: cartones y planchas de corcho, teselas de poliespán, cuerdas, témperas y cola de carpintero. Posterior a la realización del mosaico-rural, “Sueños de Agua” se convirtió, también, en el título de un poema escrito en clase de lengua de 5º y 6º.

El agua quiere ser arco iris. Lo está consiguiendo. El arco iris echa de menos ser agua.

El río amanece y oscurece. Brillan sus diamantes. Dan sombra los altos chopos.

Caminos azules de hielo. Pensamientos hermosos, enredados como arbustos.

Estrellas rotas incrustadas para volar.

En volandas, su millón de brazos me lleva hasta el océano.



Figura 11. Fotografía del mosaico-mural

3.1.3. Concepciones acerca de la creatividad

¿Es la creatividad algo inherente? ¿Se debe potenciar la creatividad en los niños, niñas, y otros géneros? ¿Debe dejarse cultivar de manera libre? ¿Debe, por el contrario, coartarse? Las respuestas encontradas, han sido, para mi sorpresa, diversas y muy interesantes.

En relación a las entrevistas realizadas a través del dibujo con niños y niñas de 6º curso de la Comunidad, ha primado la idea de que la creatividad es algo inherente a todas las personas. Acompañante A1: “La creatividad es algo que todos tenemos”. No obstante, una de ellas, Acompañante A2, me advierte de que hay gente que tiene más capacidad

creativa que otra, y por lo tanto, que no todas las personas la tienen por igual: “Hay gente que se pone a escribir un cuento y en seguida le sale, una historia fantástica, en un momento... Yo me pongo a pensar, y pensar, y me cuesta hasta que me sale algo, y si se me ocurre no me pienso que sea tan bueno”.

Dos acompañantes, un niño y una niña, mostraron la idea de que hay que dejar que la creatividad se cultive de manera libre. Acompañante A4, me habló de su experiencia: “Yo por ejemplo, de pequeño hacía unos dibujos súper raros, muy creativos, y no sé, nadie me enseñó ni me dijo cómo hacerlos. Los tenemos guardados todavía”. Su compañera, Acompañante A3, por otro lado, reflexionaba: “Pero hay personas que no la sacan o no la expresan. Por eso hay que dejar que se desarrolle de forma libre, porque igual no quieren mostrarse, o que la gente sepa qué les gusta...”.

En general, primó la idea de que la creatividad es, de por sí, una actividad libre. Acompañante A2: “Puedes hacerlo cuando quieras, hasta soñando lo haces”. Sin embargo, también se puso encima de la mesa, y del dibujo, la opinión de que sí hay que potenciarla desde el apoyo de las personas con más experiencia. Acompañante A1 me contaba que, para ella, era muy importante el hecho de hacerles pensar y cuestionarse cosas. Acompañante A4, para mi asombro, sostenía que los padres y las madres tienen que potenciar la creatividad desde que nacemos, y luego, dejar que se desarrolle de manera libre. Las respuestas obtenidas sorprenden por su absoluta unanimidad; la creatividad nunca se debe reprimir.

Más allá de las opiniones expuestas, desde los niños y las niñas, el equipo directivo sostuvo que la creatividad sí hay que potenciarla, y recalcó su importancia, sosteniendo que no consideran que su desarrollo sea posible, cultivándolo de manera libre.

TABLA 3. Datos sobre Acompañantes

Acompañante A1: Niña, 11 años, 6º, Colegio Público Julián Mª Espinal Olcoz
Acompañante A2: Niña, 11 años, 6º, Colegio Público Julián Mª Espinal Olcoz
Acompañante A3: Niña, 11 años, 6º, Colegio Público Julián Mª Espinal Olcoz
Acompañante A4: Niño, 11 años, 6º, Colegio Público Julián Mª Espinal Olcoz

3.1.4. Vinculación con el tema de estudio

La institución escolar ha jugado un papel fundamental en el trayecto de construcción y deconstrucción de la idea de infancia, en el trato hacia niños y niñas, en su proceso de socialización. Hoy, todavía más, en el trato a las infancias de otros géneros.

Las teorías de Vigotsky (2007) sobre experiencia-imaginación se confirman en la Comunidad presentada. Las infancias cuentan con la oportunidad de vivir múltiples nuevas experiencias. Están en constante interacción con personas visitantes, vecinos y vecinas, abuelos y abuelas, padres y madres, etc. Han ganado en (auto)confianza y en expresividad. Todos los viernes realizan presentaciones orales sobre temas elegidos de manera libre, con el objetivo de mejorar sus habilidades comunicativas, y ayudan a los y las más pequeñas a leer, contándoles cuentos cada semana, mediante la actividad denominada “tutor-lector”, interiorizando así el valor de ayuda mutua.

Les gusta formar parte de una Comunidad de aprendizaje. Destacan muy positivamente el hecho de trabajar en común: “Ya que en otros coles se trabaja más en individual” – decía la Acompañante A1. Les gusta formar parte de un grupo pequeño, conocerse, y llevarse bien. Trabajan en comunitario para embellecer los lugares donde aprender, el esfuerzo por cuidar lo existente, por mirar alrededor y transformar lo más descuidado en algo distinto. La Comunidad de aprendizaje aporta un sentido y una perspectiva otra ante las infancias, por ello mi aporte en el presente Trabajo de fin de grado.

La palabra “juego” y “jugar” apareció en los discursos que niños y niñas fueron elaborando en las entrevistas. Acompañante A3 y A4, valoraron de manera especial, el espacio del patio y los deportes. Recientemente, se ha realizado un torneo de “balón prisionero” en el que han participado alumnado de 3º, 4º, 5º y 6º. Los equipos se han formado mezclando edades y creando grupos mixtos. Este tipo de actividades crean vínculo y permiten trabajar múltiples aspectos personales.

El papel del juguete en la escuela, puede ser visto como una herramienta que ejercita sus habilidades motoras, y como forma de distracción en el momento del recreo (Salazar, 2015). Empero, el juguete en una situación educativa, genera una vía por

donde las infancias aprenden sobre sí mismas y los seres humanos que las rodean, generando un acercamiento a la cultura (Salazar, 2015, 164).

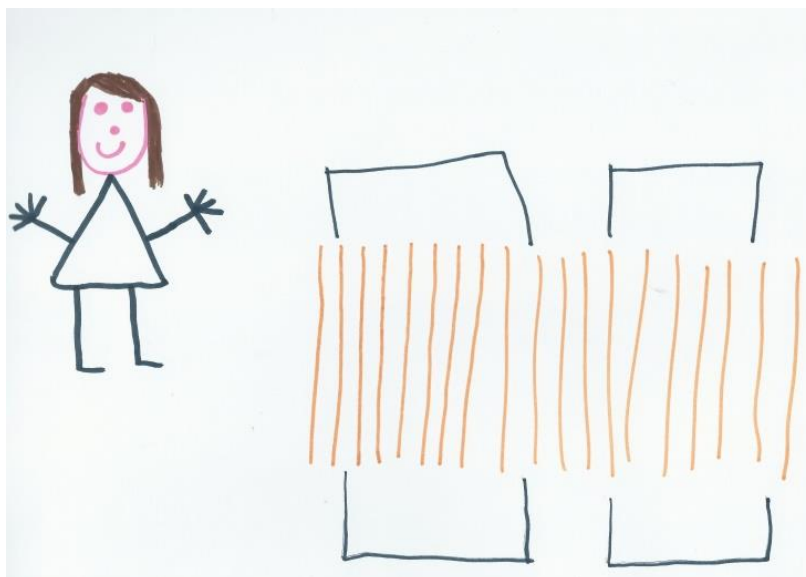


Figura 13. El patio de la Comunidad (Acompañante A3).

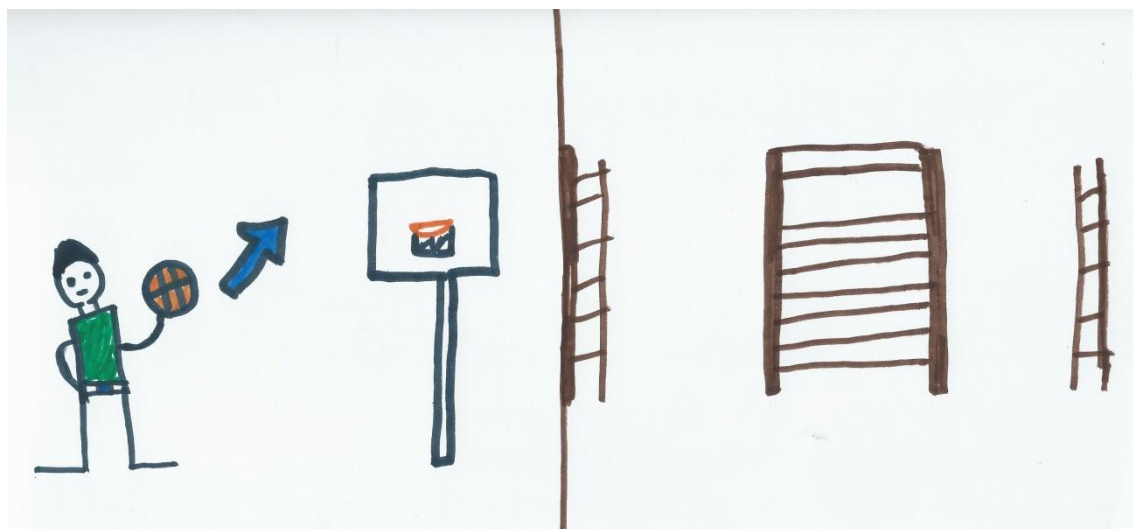


Figura 12. Sobre el valor de los juegos (Acompañante A4).

La relación inter-generacional es de gran valor. La escuela está abierta a la participación de diferentes grupos de edad, bajo la consideración del aprendizaje mutuo: niños y niñas aprenden de las personas adultas, y las personas adultas aprenden de los niños y las niñas. En la actividad Mendi-Maratón, cada dos semanas se lleva a cabo una prueba de ortografía junto a abuelos y abuelas de la Comunidad, trasladando la idea de que

aprender es una cosa de todas las personas, y que nos dura toda la vida. Todas las semanas se llevan a cabo actividades mediante grupos interactivos, se distribuye a los niños y niñas de la clase en varios grupos heterogéneos en cuanto al sexo, el rendimiento académico, etc., para que conjuntamente resuelvan tareas que previamente ha preparado el docente responsable de la clase. Cada grupo está dinamizado por una persona adulta que se ocupa de que todo el grupo participe en la resolución de la tarea. El objetivo es resolver dicha tarea durante doce o quince minutos, al cabo de los cuales los niños y niñas cambian de grupo, y se sientan con otra persona voluntaria (y no docente), que les propone una tarea distinta.

Las preguntas se utilizan como proceso importante de aprendizaje, porque hacer preguntas es abrir puertas. Se busca responder con cuidado a las demandas de los y las jóvenes aprendices, incluso para decir: “no sé”. Se trata de fomentar la horizontalidad en las relaciones, el sentido cooperativo, y el pensamiento crítico. El pensamiento crítico se cultiva bajo la premisa de que las personas no somos nuestras opiniones, y por eso, criticar lo que alguien dice es muy distinto de criticar a quien lo dice.

Esta es la concepción que Acompañante A2 tiene sobre su escuela: “Aprendemos de otra forma, hacemos más pruebas que exámenes. Hacemos un examen al final de cada trimestre y ya está. No es de memorizar, es más de aprender... No de ir a casa, estudiar, volver y hacer un examen. Es más de trabajar las cosas en clase”. Acompañante A4 comparte: “Se discute todo. Se realizan tertulias, y se comparten opiniones. En otros colegios no se hace, no comparten opiniones. Decimos todo lo que pensamos en los grupos interactivos”.

El ejemplo presentado sobre el Colegio Público Julián M^a Espinal Olcoz de Mendigorría, muestra cómo el encuentro y la colaboración entre familias, alumnado, escuela y comunidad ya no es una opción, sino que es una necesidad. La Comunidad de aprendizaje nos presenta el valor de la creatividad y la importancia de incorporar actividades artísticas, ya que el arte ha sido un pilar imprescindible en su proceso. Ambas, proporcionan múltiples ventajas en el proceso educativo, en el desarrollo amplio y positivo de las llamadas “nuevas infancias”, en intercambio e interacción social permanente. Como sostiene Pérez Galán (2009, 445): “nos atrevemos a decir que cada

vez más el aprendizaje depende menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más de la correlación entre lo que ocurre en el aula, el domicilio y la calle”. Es así, que las Comunidades de aprendizaje muestran una forma distinta de situarse ante el conocimiento y de organizar la escuela, asumiendo la verdadera función de educar en igualdad y justicia social. Durante estas líneas, no se ha querido trasladar únicamente la función del arte en el desarrollo de capacidades inherentes a los ámbitos personales, vinculados a la creatividad, la imaginación y el desarrollo de la actitud científica (Mendívil y De Peña, 2011), sino a aquellas de índole social que comprenden la construcción de la identidad personal y cultural, las habilidades requeridas para la convivencia, y las que conducen al cambio social (Mendívil y De Peña, 2011, 23). El Trabajo social como disciplina se distingue por su dimensión de intervención en la realidad social (Villena y Vieitez Cerdeño, 2004). Es por ello, que estas alternativas ya existentes (De Sousa Santos, 2009), son más que oportunas con vistas a un desarrollo sin tiempos⁶³, de abajo arriba, participativo, integral y coordinado entre las agencias, que atienda a la diversidad, pluralidad y heterogeneidad de niños, niñas y otros géneros, que proteja del riesgo de reproducir enfoques etnocéntricos y androcéntricos (Villena y Vieitez Cerdeño, 2004, 477).

⁶³ La prisa por los resultados nos lleva, a menudo, a cometer errores (Ibídem).

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

Hasta ahora, se han aportado nuevos enfoques hacia el fenómeno de las infancias, y se ha tratado de dejar abiertos grandes ventanales. Tras este trabajo, quedarían muchas investigaciones por emprender, así como nuevos planteamientos y actitudes que cuestionar(se). Todo un viaje lleno de nuevos descubrimientos...

Si aspiramos a una sociedad no excluyente de ningún grupo social, entre ellos se encuentra, sin lugar a dudas, el de los niños, las niñas, y otros géneros, cada vez más visibilizados en nuestras sociedades. Es momento de rechazar las discriminaciones que se llevan a cabo fundamentadas en el criterio de la edad. Gaitan (2010, 41) lo expresaba de manera sencilla y sincera: “no será fácil acertar, con respecto a los niños, niñas y adolescentes, con el más adecuado balance entre libertad, protección y represión”, y es cierto. El recorrido de las infancias repasado en el primer apartado, muestra cómo la autoridad y poder ejercido, por parte de la sociedad adulta, ha sido determinante en su desarrollo. Sin embargo, el mensaje a transmitir no ha sido, en ningún momento, el hecho de que se deba prescindir de los cuidados y atenciones intergeneracionales. Se ha repetido, en más de una ocasión, la expresión “el poder de la mirada”, y ese ha sido el mensaje a transmitir. Mirar de otra forma a las infancias, supone aceptar, que las relaciones son de carácter recíproco, y que se deben acercar a una orientación menos jerárquica y más horizontal. Aprendemos mutuamente, y más hoy, como sostiene Mead (2002), cuando nos encontramos a las puertas de la cultura prefigurativa. Esto supone, en definitiva, comprender a la infancia como verdadera categoría sociopolítica (Romero Ospina, 2015), como un grupo de edad más que posee capacidad de transformación; y actuar en consecuencia.

Bajo esta premisa, se ha presentado la propuesta teórica de realizar acompañamiento social con infancias, a través de relacionalidades artísticas. Se ha planteado como ejemplo, a la par, la emergencia de las infancias trans e intersexuales, y su posible beneficio en relación a la propuesta prevista. Los procesos creativos, permitirían incidir en la estetización, proyección y construcción de identidades infantiles, y de manera especial, en el caso que nos concierne, cultivar, desarrollar y estilizar los cuerpos sentidos. Todo ello, teniendo como objetivo la expresión y liberación de los impulsos

controlados y reprimidos, a través de múltiples lenguajes, en pro de una infancia feliz y realizada. El aprendizaje de las artes, en nuestro caso, constituye el reconocimiento de que la diversidad y variabilidad son inherentes a las artes, y de que “puede haber más de una respuesta a una pregunta y más de una solución a un problema” (Eisner, 2004, citado por Mendivíl y De Peña, 2011). Si creemos en la transformación y en el cambio, es menester comenzar a transmitirlo. En función de cómo nos relacionemos con las infancias, será uno u otro el fruto de la sociedad que dejemos a nuestro paso.

BIBLIOGRAFÍA

Aguiar, E. P. (2015). Observación participante: una introducción. *Revista San Gregorio*, 1(1), 80-89.

Andía Pérez, B. (2007). Lo personal es político: una lectura de lo público y lo privado. *Boletín Generando del Instituto Runa de Desarrollo y Estudios sobre Género*, 1-13, 1(10).

Aragay Borrás, J. M. (2014). Isósceles: Acción Social y Arte. *Sonograma*. [Disponible en (11/05/2016): <http://sonograma.org/2014/06/isosceles-accion-social-y-arte/>].

Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.

Balza, I. (2009). Bioética de los cuerpos sexuados: transexualidad, intersexualidad y transgenerismo. *Revista de Filosofía Moral y Política*, 245-258, 1(40).

Barbacho, J. R. (2014). Arte social y político: el trabajo de Doris Salcedo. *Panorama: estética y política*, 123-129, 1(1).

Barfield, T. (1997). *Diccionario de antropología*. España. Ediciones bellaterra.

Baztán, A. A. (1993). *Diccionario temático de antropología*. España. Editorial Boixareu Universitaria.

Becerra-Fernández, A. (2003). *Transexualidad. La búsqueda de una identidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, S.A.

Bajo, F.; Betrán, J. L. (1998). *Breve historia de la infancia*. Madrid: Temas de hoy.

Bonilla Rius, A. (2008). Jóvenes, Violencia y Arte. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 23-36, 3(1).

Buendía Muñoz, A. (1998). *Los marginados en el mundo medieval y moderno*. Almería: Instituto de Estudios Almerienses.

Cárdenas Restrepo, A. B.; Gómez Díaz, C. M. (2014). *El arte en la educación inicial*. Colombia: Rey Naranjo Editores.

Carli, S. (2006). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.

Carnacea Cruz, A.; Lozano Cámbara, A. (2013). *Arte, intervención y acción social. La creatividad Transformadora*. Madrid: Editorial Grupo 5.

Casas, F. (1998). *La infancia. Perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.

- Cebrián Lozano, C. (2012). Creatividad en Trabajo Social: el estímulo que necesitamos. *TS Nova*, 97-102, 1(5).
- Chiroque Solano, H. A. (2005). Promoción de la infancia y Trabajo Social. *Margen revista de trabajo social*, 1(39).
- Cruz, B. (2012). Arte y sociedad. ¿Una relación en crisis? *Razón y palabra*, 17(79).
- Dávila Balsera, P.; Naya Garmendia, L. M. (2006). La evolución de los Derechos de la Infancia: Una visión Internacional. *Encounters on Education*, 71-93, 7 (1).
- DeMause, L. (1982). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza Universidad.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Pensar el estado y la sociedad: desafíos actuales*. Buenos Aires: Waldhuter.
- De Valdenegro, X. (2001). El arte y el juego. *Educación y educadores*, 61-70, 1 (7).
- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Duarte-Duarte, J. (2013). Infancias contemporáneas, medios y autoridad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 461-472, 11(2).
- Duarte Quapper, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última década*, 99-125, 1(36).
- Estado Mundial de La Infancia (2015). *Reimaginar el futuro. Innovación para todos los niños y niñas*. Estados Unidos: Unicef.
- Fantova, F. (2007) Repensando la intervención social. *Documentación social*, 183-197, 2(147).
- Ferrer Esteban, G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. *Educación*, 61-70, 1(35).
- Flyvbjerg, B. (2004). Cinco malentendidos acerca de la investigación mediante los estudios de caso. *Revista española de investigaciones sociológicas*, 1(106), 33-62.
- Gaitan Muñoz, L. (2010). Sociedad, infancia y adolescencia ¿de quién es la dificultad? *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 29-42, 1 (17).
- García Roca, J. (2007). La revancha del sujeto. *Documentación social*, 37-52, 2(145).
- García Yeste, C.; Lastikka, A-L.; Pedreñas Caballero, C. (2013). Comunidades de aprendizaje. *Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 1, 17(427).

Gardner, H. (1993). *Arte mente y cerebro: una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2005). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós.

Garrido del Sanz, E.; Moreno, Y.; Monteros, S.; García, S. (2009). *El diálogo intercultural a través del arte*. Madrid: Cruz Roja Española.

Garvey, C. (1985). *El juego infantil*. Madrid: Ediciones Morata.

Gila Malo, M-C. (2015). La costura y el bordado en el museo de arte Naïf de Jaén. *Revista de Antropología Experimental*, 111-119, 1(15).

Gómez-Mendoza, M. A.; Alzate-Piedrahíta, M. V. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 77-89, 12(1).

González Abad, L. (2015). Arte, adolescencia y Trabajo Social: Anja, la regidora invisible. *Cuadernos de Trabajo Social*, 63-72, 29(1).

González, F. L. (2008). Psicología y arte: razones teóricas y epistemológicas de un desencuentro. *Tesis Psicológica*, 140-159, 1(3).

Goodnow, J. (1983). *El dibujo infantil*. Madrid: Ediciones Morata.

Gordillo Forero, N. A. (2007). Metodología, método y propuestas metodológicas en Trabajo Social. *Revista tendencia y retos*, 119-135, 1(12).

Imbernón Muñoz, F. (1999). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.

Ivaldi, (2014). *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. Madrid: OEI.

Jantzen, W. (2014). El arte como realización social y lo social dentro de nosotros mismos, tiene un papel importante en el proceso de desarrollo. *Revista aularia*, 47-52, 2(1).

Krotsch, L. F. (2013). Las lógicas escolares como espacio social: aportes de Norbert Elias a la investigación educativa. *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, 155-168, 3(8).

Lafaurie, M. M.; et all. (2012). Una reflexión sobre la transfobia y la exclusión: narraciones de travestis en un programa social. *Duazary*, 42-28, 9(1).

Lenoir, Y. (2013). *La autonomía de los alumnos, una finalidad anhelada por los docentes de primaria. Pero, ¿qué es la autonomía?* Monterrey: Escuela de Ciencias de la Educación.

Llobet, V. (2014). *Pensar la infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*. Buenos Aires: CLACSO.

López Mendez, L. (2015). Arte y Trabajo Social: un programa de intervención para transformar la visión de la sociedad para la inclusión de personas con demencia temprana y Alzheimer. *Cuadernos de Trabajo Social*, 51-61, 29(1).

Lowenfeld, V.; Lambert Brittain, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz, S.A.

Luquet, G. H. (1972). *El dibujo infantil*. Barcelona: A Redondo.

Martínez-Guzman, A. (2012). Repensar la perspectiva psicosocial sobre el género: contribuciones y desafíos a partir de las identidades transgénero. *Individuo y sociedad*, 164-184, 11(2).

Martínez-Magdalena, S. (2014). Autonomía y cuerpo objetivado en grandes instituciones: Dispositivos de interiorización del control esfinteriano infantil y su externalización sobrevenida en la decrepitud. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 1-23, 10 (4).

Martínez-Magdalena, S. (2014). Calipedia moral, eugenesia estética y bellezas quirúrgicas: un post-racismo tecnomédico en las democracias liberales. *Methadods; revista de ciencias sociales*, 182-200, 2(2).

Martínez-Magdalena, S. (2008). Familias trans-culturales en Navarra. *Alternativas. Iniciativas interculturales*, 1-78, 1 (1).

Mayor, A. (2015). La importancia de acompañar la transexualidad en la infancia. *Chrysallis*. [Disponible en (01/04/2016): <http://chrysallis.org.es/la-importancia-de-acompanar-la-transexualidad-en-la-infancia/>]

Mead, M. (2002). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Barcelona: Gedisa.

Mendel, G. (1974). *La descolonización del niño*. Barcelona: Ariel.

Mendívil, L.; De Peña, T. (2011). El arte en la educación de la primera infancia: una necesidad impostergable. *Educación*, 23-36, 10(39).

Méraz Arriola, G. (2010). Historia universal de la infancia. *Acta Pediátrica de México*, 265-267, 31 (6).

Miller, A. (1980). *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*. Barcelona: Tusquets.

Moreno Cabrera, O.; Puche Cabezas, L. (2013). *Transexualidad, adolescencias y educación: miradas multidisciplinares*. Madrid: Editorial EGALES, S.L.

Moscoso, M. F. (2008). La mirada ausente: antropología e infancia. *Aportes andinos*, 1-10, 1(24).

Pavez Soto, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, 81-102, 1 (27).

Pech, C. (2010). Arte activista/arte político: reflexiones en torno al trabajo del colectivo La Lleca con adolescentes varones en situación de reclusión. *Arte y políticas de identidad*, 29-40, 3(1).

Pérez Galán, R. (2009). Los nuevos retos del aprendizaje social en niños con necesidades educativas especiales. El aprendizaje en comunidad o la comunidad de aprendizaje en el aula. *Revista de Educación*, 443-464, 1(348).

Pérez Sánchez, C. N. (2004). La construcción social de la infancia. Apuntes desde la sociología. *Tempora*, 149-168, (1) 7.

Planella, J. (2008). Educación social, acompañamiento y vulnerabilidad: hacia una antropología de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-14, 5 (46).

Platero Méndez, R. (2014). La agencia de los jóvenes trans* para enfrentarse a la transfobia. *Revista internacional de pensamiento político*, 183-193, 9(1).

Peña Sierra, G. O. (2013). Vigotsky, arte y psicología. *Departamento de psicología*. [Disponible en (11/05/2016): http://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallG/home_70/recursos/01generaI/04072013/acpvigotskyarteypsicologia.jsp].

Phoenix, A. (2002). Cómo se negocia una posición de sujeto intermedia: muchachos entre once y catorce años, masculinidades y educación escolar. *Nómadas*, 28-39, 1(16).

Raya Díez, E.; Caparrós Civera, N. (2014). Acompañamiento como metodología de Trabajo Social en tiempos de cólera. *Cuadernos de Trabajo Social*, 81-91, 27(1).

Raya Díez, E.; Hernández Pedreño, M. (2014). Acompañar los procesos de inclusión social. Del análisis de la exclusión a la intervención social. *Revista Trabajo Social*, 143-156, 1(16).

Renes Ayala, V.; Fuentes Rey, P.; Ruiz Ballesteros, E.; Jaraíz Arroyo, G. (2007). Realidad, pensamiento e intervención social. *Documentación social*, 11-35, 1(145).

Ríos Segovia, P. (2008). El habitus de la edad. *Última década*, 11-34, 1(28).

Rodríguez Pascual, I. (2000). ¿Sociología de la infancia? Aproximaciones a un campo de estudio difuso. *Revista Internacional de Sociología*, 99-124, 1 (26).

Romero Ospina, F. A. (2015). La infancia: como proyecto ético. *Revista de Antropología y Sociología: Virajes*, 335-349, 17 (1).

Rosa Caro, M. (2007). Siguen andándose caminos para el encuentro entre los distintos sujetos-actores de la intervención social: "otras prácticas son necesarias y posibles". *Documentación social*, 53-198, 3(145).

Salazar, M. A. (2015). Los juguetes como una herramienta para la creación de relatos en la infancia. *Infancias Imágenes*, 14(2), 163-166.

Serrano Barquín, C; Salmerón Sánchez, F; Serrano Barquín, H. (2010). Eros, Thánatos y Psique: una complicidad triádica. *Ciencia ergo sum*, 327-332, 17(3).

Silva, C.; Loreto Martínez, M. (2004). Empoderamiento: proceso, nivel y contexto. *Pontificia Universidad Católica de Chile*, 29-39, 13(2).

Soto Rodríguez, M-A. (2014). La patologización de la transexualidad: contemplando posibilidades de resistir desde algunas construcciones identitarias de género no hegemónicas. *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 145-165, 11(2).

Stagno, L. (2011). El descubrimiento de la infancia, un proceso que aún continúa. En Finocchio, Silvia y Romero, Nancy, *Saberes y prácticas escolares*. Argentina: Homo Sapiens Editores.

Tucker, N. (1982). *¿Qué es un niño?* Madrid: Serie Bruner.

VV.AA. (2016). *El acompañamiento social como herramienta clave en los procesos de inclusión: nuevas reflexiones*. Navarra: Red Navarra de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social.

VV. AA. (2002). *Manual de intervención en situaciones de desprotección infantil en la Comunidad Foral de Navarra*. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Bienestar Social. Deporte y juventud.

VV.AA. (2015). *Relatos para una VACA*. Navarra: Centro de Arte Contemporáneo de Huarte.

Vergara, A.; Peña, M.; Chávez, P.; Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 55-65, 14(1).

Vigotsky, L. S. (2007). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Ediciones Akal.

Villena, A-M.; Vieitez Cerdeño, S. (2004). Trabajo Social y Desarrollo: algunos discursos y sus prácticas. *Portularia*, 471-478, 4(1).